

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Luís Manuel Frias Rato Martins

O ensino da História, através da Banda Desenhada, a um Aluno  
do 8º ano de escolaridade com Perturbação de Hiperatividade e  
Défice de Atenção: Estudo de Caso

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Arguente: Professora Doutora Isabel Maria Carrilho Calado Antunes Lopes

Orientadora: Professora Doutora Maria do Rosário Castiço Barbosa de Campos  
Coelho e Silva

Data da realização da Prova Pública: 23 de Julho de 2015

Classificação: 17 (dezassete) valores



## **AGRADECIMENTOS**

No decurso desta nova etapa do meu percurso académico, pude contar com o apoio e o incentivo de muitas pessoas, as quais me acompanharam, dando-me alguma da sua sabedoria, dos seus ensinamentos, bem como o afeto e a energia indispensáveis para conseguir terminar este trabalho. Para todas essas pessoas os meus agradecimentos.

Nesse sentido, evidencio a Direção do Instituto Educativo de Lordemão e a Diretora de Turma do aluno objeto de estudo, pela recetividade e disponibilidade demonstradas desde o primeiro momento, assim como pela cooperação dispensada ao longo da investigação. Também aos meus colegas, que diariamente contribuem para que os alunos se tornem melhores, crescendo não só enquanto homens e mulheres, mas também enquanto cidadãos, me dirijo.

Um agradecimento particular à Orientadora, Professora Doutora Maria do Rosário Campos, pela orientação e estímulo imprescindíveis para a realização deste projeto. Os meus mais sinceros agradecimentos pela disponibilidade que sempre demonstrou, a qual permitiu a concretização da investigação.

À minha mãe pelo afecto, auxílio e incentivo que me dispensou, em mais uma etapa da minha vida, dedico este trabalho.

Para finalizar, um agradecimento especial à minha esposa pelo seu carinho e pela compreensão que demonstrou por todas as horas, da minha atenção, que lhe não foram concedidas.



## RESUMO:

O estudo apresentado tem como objetivo identificar as potencialidades da utilização da *banda desenhada* em contexto de sala de aula, no ensino da História a alunos com *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*, tendo o nosso estudo incidido especificamente sobre um desses alunos, cujo diagnóstico se enquadrava nessa problemática.

Com efeito, no âmbito da nossa atividade docente, desenvolvemos um plano de intervenção, em contexto de sala de aula, junto a um aluno do 8º ano de escolaridade com *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*, de forma a melhorar o seu envolvimento nas atividades letivas propostas, bem como o seu desempenho académico, através da lecionação dos conteúdos programáticos estabelecidos para a disciplina, usando como recurso a *banda desenhada*.

Face ao estudo efetuado, esta investigação integra-se no modelo de investigação qualitativa, *Estudo de Caso*, detendo as características de um *Estudo de Caso Único*. Neste contexto, o trabalho realizado permitiu o acompanhamento constante do aluno objeto de estudo, de forma a implementar as propostas de intervenção definidas e a realizar a monitorização dos seus comportamentos, assim como das alterações verificadas em função das intervenções efetuadas, quer em termos de envolvimento e participação nas tarefas propostas durante os tempos letivos direcionados para a investigação, quer em termos de avaliação de conhecimentos. Este acompanhamento diário, assim como a análise dos resultados obtidos no decorrer da investigação permite-nos concluir que a *banda desenhada* se revela como um precioso instrumento no ensino da História a alunos com *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*.

**Palavra-Chave:** Aprendizagem; Banda Desenhada; Estudo de Caso; História; Hiperatividade; Défice de Atenção.

## **ABSTRACT:**

The present study aims to identify the potential of using *comics* in the classroom, teaching History to students with *Hyperactivity Disorder and Attention Deficit*. Our study specifically focused on one of the students, diagnosed with the disorder mentioned above.

Indeed, as part of our teaching activity, we have developed an action plan within the classroom, specifically designed to an eighth-grade student with *Hyperactivity Disorder and Attention Deficit*, in order to improve his involvement in school activities. Another purpose was to better his academic performance through the teaching of the syllabus using *comics* as a resource.

Bearing the study in mind, this research is part of the model of qualitative research, named as *Case Study*, holding the characteristics of a *Single Case Study*. In this context, this work allowed the continuous monitoring of the student's performance in order to implement the predefined policy proposals and to check his behaviour, as well as the changes in the light of the interventions made throughout the research, both in terms of the involvement and participation in the tasks carried out in this research and also in terms of the assessment of his knowledge. This daily monitoring, as well as the analysis of the results obtained during the investigation allows us to conclude that the Comics turns out to be a valuable tool in teaching history to students with Hyperactivity Disorder and Attention Deficit.

**Keywords:** Learning; Comics; Case study; History; Hyperactivity; Attention Deficit

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	I
RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
SIGLAS UTILIZADAS.....	VII
INTRODUÇÃO .....	1
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO .....</b>	<b>5</b>
1. Objetivos da investigação .....	7
2. Etapas subjacentes ao trabalho organizado .....	7
3. Metodologia geral .....	10
3.1. <i>O Estudo de Caso</i> .....	14
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
1. O conhecimento do Passado e o ensino da História .....	21
1.1. A apreensão da noção de <i>Tempo</i> pelo aluno .....	25
1.2. O ensino da História no Ensino Básico .....	32
1.3. Ensinar História no 8º Ano .....	39
2. <i>A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção</i> .....	41
2.1. Estereótipos em relação à <i>PHDA</i> .....	41
2.2. Conceito de <i>Hiperatividade e Défice de Atenção</i> : evolução ocorrida .....	44
2.3. As dimensões essenciais no diagnóstico da <i>Perturbação de</i> <i>Hiperatividade e Défice de Atenção</i> .....	55
2.3.1. Forma Predominantemente Desatenta .....	61
2.3.2. Forma Predominantemente Hiperativo-Impulsivo .....	64
2.3.3. Forma Mista ou Combinada .....	68
2.4. Perturbações na aprendizagem e estratégias de intervenção.....	68
2.4.1. Perturbações na aprendizagem .....	74
2.4.2. Estratégias de intervenção .....	78
3. <i>A Banda Desenhada</i> .....	84
3.1. O conceito de <i>Banda Desenhada</i> .....	84
3.2. Os elementos constituintes da <i>Banda Desenhada</i> .....	88

3.2.1. Os componentes visuais .....	88
3.2.2. Os componentes verbais .....	91
3.3. A <i>Banda Desenhada</i> na sala de aula .....	92
<b>CAPÍTULO III – PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>95</b>
1. Enquadramento da intervenção .....	97
1.1. Caracterização da Instituição .....	97
1.2. Caracterização da Turma .....	98
1.3. Caracterização do Aluno A .....	99
1.4. Apresentação dos resultados .....	101
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>125</b>
Anexo 1: Núcleos Caudados .....	127
Anexo 2: Grelha de Observação em Sala de Aula .....	129
Anexo 3: Constituintes da Banda Desenhada .....	131
Anexo 4: Constituintes da Banda Desenhada .....	133
Anexo 5: Constituintes da Banda Desenhada .....	135
Anexo 6: Aulas/Conteúdos: O Absolutismo .....	137
Anexo 7: O Protagonista .....	139



## **SIGLAS UTILIZADAS:**

**A.P.A. :** American Psychiatric Association (Sociedade Americana de Psiquiatria).

**D.S.M. :** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ( Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, A.P.A.)<sup>1</sup>.

**I.C.D. :** International Classification of Diseases (Classificação Internacional de Doenças; O.M.S.)<sup>2</sup>.

**O.M.S.:** Organização Mundial de Saúde.

**P.H.D.A.:** Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

**RM:** Ressonância Magnética.

---

<sup>1</sup> Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais da responsabilidade da Associação Americana de Psiquiatria. Este manual apresenta já a sua quinta versão, designada como DSM –V.

<sup>2</sup> Manual Internacional de Identificação de Doenças da responsabilidade da O.M.S.. Este manual apresenta já a sua décima versão, designada com ICD – 10.



## INTRODUÇÃO

O presente estudo surge na sequência da nossa actividade docente na leção da disciplina de História a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Apresentando, há 2 anos, uma das turmas que detemos um aluno com *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*, foi nossa preocupação encontrar os meios adequados para transmitirmos a esse aluno, em particular, e aos alunos da turma, na sua globalidade, não só os conteúdos da disciplina definidos no programa, mas fundamentalmente suscitar nos discentes, em geral, um olhar crítico sobre o passado, evitando a simples seriação cronológica de acontecimentos e consolidando/reforçando o suporte do conhecimento e sua memorização.

Dado que a gestão do tempo, a capacidade de concentração nas atividades escolares propostas, dentro e fora da sala de aula, a reflexão sobre os acontecimentos do passado, a organização da ação no presente e a realização atempada das tarefas académicas são fatores que escapam à vontade dos alunos com *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção* (Lopes, 2003), foi nosso objetivo encarar essa situação, não como uma dificuldade insuperável, mas como um desafio e uma oportunidade para encontrarmos a melhor forma de transmitirmos os conhecimentos a esse jovem. Perante este repto, partimos do princípio de que é possível encarar o ensino da História numa perspetiva dinâmica e, simultaneamente, mais atraente para um jovem, de espírito veloz e ávido de aventuras, respeitando o rigor científico inerente ao estudo do passado. Temos consciência que, qualquer que seja a abordagem efetuada aos conteúdos lecionados em contexto de sala de aula, será sempre necessário deter uma planificação das atividades, bem como a definição precisa de determinados conceitos, como é o caso do de fonte histórica. Nesse contexto, é consensual a necessidade de fornecer aos alunos conhecimentos mediante o recurso a instrumentos próprios que lhes permitam desenvolver o espírito crítico, levando-os a assumir uma atitude de interrogação sobre o passado, tendo em vista a procura de uma resposta às questões suscitadas. Desta forma, a História deixará de ser encarada como uma narrativa de acontecimentos que se vão desenrolando cronologicamente, passando a ser uma História em constante construção (Proença, 1990). Nessa perspetiva, o recurso à imagem e aos meios audiovisuais em sala de

aula, surge como uma via privilegiada para cativar o interesse de jovens que frequentam o 3º ciclo do ensino básico e, em particular, de jovens com *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. A utilização de meios áudio visuais na sala de aula, quando utilizados de maneira a sistematizar e transmitir conhecimentos, revela-se um veículo de informação apropriado à transmissão de conhecimentos sobre costumes, crenças, cerimónias, fenómenos artísticos, técnicas e tradições (Proença, 1990), noções essenciais à compreensão do passado. Por sua vez, a utilização de recursos que estimulam a visão, como é o caso da imagem, pode promover com mais eficácia a apreensão de conhecimentos e a retenção dos conteúdos lecionados (Proença, 1990). Neste âmbito, o desenho, em geral, e a *banda desenhada*, em particular, surgem como veículos privilegiados para a transmissão do conhecimento histórico (Fertuzinhos, 2004). Nesse sentido, foi nosso objectivo através deste trabalho de investigação, avaliar a importância da *banda desenhada* no ensino da História em alunos com *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*, especificamente, com um aluno que apresentava perturbações de hiperatividade e de défice de atenção e que frequentava uma turma de 8º ano, do 3º Ciclo do Ensino Básico, à qual lecionávamos a disciplina de História.

Acreditamos que, apesar das dificuldades com que nos deparámos, seremos melhores professores se nos mostrarmos dispostos a procurar e aceitar a utilização de novas formas de transmissão de conhecimentos, sem nos sentirmos presos a um conjunto de estereótipos que as novas tecnologias e as novas realidades do mundo da comunicação se encarregaram de definir como ultrapassados. Se é hoje aceite que o docente não deve ser o único protagonista do processo de ensino-aprendizagem e o aluno não pode ser considerado um repositório de conhecimentos, será pertinente procurar enriquecer a relação professor-aluno através de novas formas de diálogo e de transmissão de mensagens. Por outras palavras, poderemos afirmar que é possível manter o rigor da informação e melhorar a relação entre o emissor e o recetor no processo de comunicação, se se encontrar um canal privilegiado pelo qual a mensagem seja transmitida, tornando-se a informação aliciante para o aluno, de maneira a não retirar à ciência a sua sensibilidade humana, tal como afirma Marc Bloch (1993).

Este trabalho está organizado em três capítulos.

No Capítulo I, são identificados os objetivos gerais e específicos que nortearam a realização deste trabalho, são apresentadas as interrogações que orientaram a investigação, é feita referência a questões de carácter metodológico, sendo dada especial atenção ao *Estudo de Caso*, com enfoque no *Estudo de Caso Único*, enquanto modelo de investigação de carácter empírico que esteve subjacente à realização deste trabalho.

No Capítulo II apresenta-se o enquadramento teórico da investigação, sendo analisadas as problemáticas relativas ao ensino da disciplina de História, dando-se, nesse âmbito, especial realce à construção e conceção da noção de tempo, fazendo-se também referência a questões relativas à noção de espaço. Noções essas que têm de ser abordadas quando se reflete sobre o passado com alunos em processo de formação, com é o caso de alunos do 3º ciclo do ensino básico, especificamente, do 8º ano de escolaridade. Nesse mesmo capítulo, aborda-se o conceito de *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*, nas suas diversas dimensões e consequentes implicações no aproveitamento escolar dos alunos com esta patologia, assim como se procede à identificação das estratégias de intervenção mais adequadas para estes alunos. Por último, fazemos incidir o estudo sobre a *banda desenhada*, o conceito e possível definição, bem como se procede à apresentação dos elementos constituintes da mesma, às suas características formais e técnicas, bem como à linguagem e à relação que se estabelece entre texto e imagem na *banda desenhada*, assim como à construção de uma narrativa através da utilização da imagem.

No Capítulo III procede-se à caracterização da instituição onde foi realizada a investigação e é efetuada a caracterização do contexto escolar em que se insere o aluno sobre o qual incidiu o estudo realizado. Em seguida, é realizada a caracterização da turma e efetuado o enquadramento do discente na sala de aula, enquanto elemento de um grupo/turma. Posteriormente, procede-se à caracterização do próprio aluno, sendo feito o levantamento dos dados considerados essenciais à investigação efetuada. Este capítulo termina com a apresentação dos resultados

alcançados, em função do estudo realizado, e com a problematização de alguns desses resultados, tendo em vista futuras investigações.

## **CAPÍTULO I**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO**





## 1. Objetivos da investigação

Compreender a pertinência do recurso a formas de expressão gráfica, especificamente à *banda desenhada*, em contexto de sala de aula, enquanto via privilegiada de transmissão de conhecimentos junto de alunos com *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)*<sup>3</sup>, a frequentarem a disciplina de História do 8º ano de escolaridade, foi o objetivo a atingir com o estudo realizado. Nesse sentido, procurou-se compreender em que medida o recurso à imagem, à cor, às palavras e a outros elementos da *banda desenhada*, permitem cativar a atenção e o interesse de um aluno com défice de atenção e hiperatividade e perceber se os mesmos poderão promover a sua motivação e concentração nos estudos efetuados, tendo em vista uma melhoria dos seus resultados escolares.

Identificar as potencialidades da utilização da *banda desenhada*, e de outros recursos gráficos, na transmissão de conteúdos programáticos a alunos com *PHDA* a frequentarem, no âmbito da disciplina de História, o oitavo ano de escolaridade, foi o fator determinante para a realização deste trabalho.

## 2. Etapas subjacentes ao trabalho organizado

A utilização da *banda desenhada* em contexto de sala de aula foi já objeto de vários estudos de índole académico em diversas áreas do conhecimento, nomeadamente no âmbito do ensino de uma língua não materna (Gomes, 2010), dos benefícios da utilização desse recurso no ensino da disciplina de Português (Figueiredo, 2010), ou mesmo no ensino da História a alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (Fertuzinhos, 2004). Esses estudos evidenciaram a importância da *banda desenhada* como elemento facilitador de aprendizagens e como fator de motivação do aluno para os conteúdos lecionados. Face a esses estudos, considerou-se pertinente compreender a relevância do recurso à *banda desenhada* na leção de conteúdos de História a alunos com *PHDA*.

---

<sup>3</sup> A sigla *PHDA* será utilizada, ao longo do trabalho, para identificar a *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*.

Assim, em primeiro lugar, foi de capital importância estruturar cada aula, dado que foi no espaço de sala de aula que se desenvolveu a ação, respeitando-se a heterogeneidade do grupo/turma e desenvolvendo-se estratégias para potencializar as aprendizagens de cada um dos alunos em particular, e, simultaneamente, respeitando-se os conteúdos definidos para o oitavo ano de escolaridade. Em segundo lugar, foi essencial compreender o que supõe a expressão *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção* e conhecer as estratégias a utilizar na preparação de atividades para os alunos com esta perturbação do desenvolvimento (David & Myra, 2006). Por sua vez, para perceber estas crianças é imprescindível aceitar a existência dessa perturbação como uma realidade e não como um capricho ou um fenómeno social. Só a partir desse momento é possível compreender a razão da criança atuar de uma determinada maneira e encontrar estratégias para superar as consequências dos comportamentos associados à *PHDA*, os quais se refletem na sala de aula e no espaço da escola (Sauvé, 2006). Devemos salientar que, tendo em vista encontrar uma resposta conclusiva à questão que colocámos, foi necessário o recurso a imagens de diversa natureza, nomeadamente, livros de *banda desenhada*, *cartoons*, bem como outras formas de representação gráfica, havendo que, antecipadamente, aliar ao conhecimento específico da disciplina, o domínio de conteúdos de outra natureza, nomeadamente os relativos à *banda desenhada*, caso do que se entende por *prancha*, *tira*, *vinheta*, *balões*, *signos cinéticos*.

No que respeita às estratégias utilizadas para promover a execução do projeto, foi realizada a observação e o estudo de mapas, a análise de gráficos e a leitura e exploração de fontes. Devemos realçar que a leitura de fontes históricas, de carácter primário ou secundário, é imprescindível ao nível das aprendizagens do aluno de 8º ano de escolaridade. O contacto com um número diversificado de fontes é fundamental neste ano de escolaridade, tendo em vista que os discentes tenham, não só a oportunidade de estudar o passado mediante o recurso a fontes diversas, como a partir das fontes apresentadas seja possível promover o espírito crítico sobre as mesmas. Neste âmbito a *banda desenhada* surge como um veículo privilegiado para a transmissão do conhecimento histórico (Fertuzinhos, 2004). No caso particular das crianças com *PHDA*, a *banda desenhada* representa uma das diferentes

possibilidades de escolha que são dadas às crianças para realizarem o estudo.

A este propósito, devemos salientar o facto de a compreensão e construção de um texto de carácter historiográfico não ser semelhante à de outros textos. Para uma correta compreensão dos textos históricos, não basta ter um bom nível de leitura, torna-se imprescindível que o aluno compreenda como estão organizadas as próprias informações no texto. Seguindo este raciocínio entende-se que, para que o aluno se apodere dos conhecimentos implícitos no texto, é necessário que perceba os mecanismos de construção do mesmo e que efetue a sua própria reconstrução, salvaguardando o facto de as crianças tenderem a empreender realizações fantasiosas da própria História. Este é, pois, um dos principais desafios com que se deparam os professores da disciplina de História, dado que têm de procurar que o aluno construa o seu próprio entendimento de um momento histórico e compreenda a evolução dos acontecimentos, através de uma análise cuidada das fontes, mantendo a linguagem e os conceitos próprios da disciplina e, simultaneamente, transformando o processo de aprendizagem num procedimento agradável e interessante para o discente (Fertuzinhos, 2004).

Tendo subjacente os pressupostos enunciados, a *banda desenhada* surge como um veículo primordial para atingir os objetivos pretendidos, dado que permite que o aluno tenha acesso à informação de uma forma aliciante, sendo mais fácil ao mesmo desmontar o processo de construção da informação, permitindo-lhe, simultaneamente, recorrer à imaginação sem que se ponha em causa a objetividade e o rigor inerentes à lecionação da disciplina de História (Fertuzinhos, 2004). A título de exemplo, tomemos a análise comparada entre as condições de vida da corte de Luís XIV e as condições de vida das populações rurais que viviam, em Paris, fora das muralhas da cidade, na 2ª metade do século XVII. O recurso à imagem e aos estímulos visuais facilitarão ao aluno a compreensão da mensagem desejada, promovendo a perceção das realidades díspares em análise, permitindo, ao mesmo tempo, cativar a sua imaginação transportando-a para o ambiente vivido nessas mesmas realidades.

Em seguida foi imprescindível definir qual o método de investigação preconizado para um estudo desta natureza. Uma vez feita a sua identificação, procedeu-se à aplicação da metodologia e à posterior apresentação dos resultados, conforme este estudo documenta.

### 3. Metodologia geral

A consciencialização dos fatores em análise, bem como a vivência diária da problemática em estudo, enquanto docente, há vários anos, da disciplina de História, permitiu-nos promover uma investigação com carácter presencial, procedendo-se ao acompanhamento permanente do aluno em contexto de sala de aula. Por esse motivo, a metodologia utilizada nesta investigação seguiu os procedimentos de um *Estudo de Caso*. Neste âmbito, foi identificado no cerne desta investigação um aluno do 8º ano de escolaridade com *PHDA* a quem lecionámos, no ano letivo de 2013/2014, a disciplina de História<sup>4</sup>. Nesse sentido, levámos a efeito uma intervenção direta no ambiente natural de aprendizagem, procedendo-se à observação do discente em sala de aula e registando-se os resultados da informação obtida, em grelhas de observação previamente preparadas, conforme exemplo apresentado no anexo 6.

Face ao exposto, sendo o plano de ação implementado no espaço da sala de aula, este foi considerado a principal fonte para a obtenção de dados. No entanto, para além de se procurar descrever e analisar as possíveis alterações no aproveitamento escolar do aluno em função dos recursos utilizados, este estudo deteve também um carácter exploratório no âmbito da problemática em análise, desejando-se que o mesmo possa abrir caminho a futuras investigações.

O modelo de investigação escolhido para a implementação de uma pesquisa científica é um fator decisivo para qualquer trabalho de investigação, sendo responsável pelas opções tomadas pelo próprio investigador no decurso do seu trabalho (Gomes, 2004, citado por Alves, 2007). Partindo deste princípio, Patton (1990) considera essencial que os investigadores conheçam os diversos paradigmas

---

<sup>4</sup> A designação Aluno A será utilizada, ao longo do trabalho, para identificar o aluno alvo do estudo realizado.

de investigação, para que dessa maneira possam realizar as melhores opções no decurso do seu trabalho (Patton, 1990, citado por Alves, 2007).

Depois de se evidenciar a importância que assume a adoção de um determinado paradigma de investigação, importa definir o próprio conceito de paradigma no âmbito da investigação educativa. Para Pacheco (1993) o conceito de paradigma pode definir-se “como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica. Significa um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso, e, consequentemente, uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à concepção de conhecimentos” (Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2005, p. 70).

Neste âmbito, Alves (2007) considera que devem ser considerados dois grandes paradigmas de investigação na área das ciências da educação, o paradigma positivista e o paradigma interpretativo, também designado, por Coutinho (2005), como paradigma qualitativo. Como salientámos anteriormente, é a adoção de um modelo de investigação em particular que vai conduzir o investigador em relação à matéria a investigar, à ligação estabelecida entre o investigador e o objeto investigado, assim como em relação aos métodos que vai utilizar no decorrer da mesma (Alves, 2007).

O paradigma positivista, também designado por paradigma quantitativo ou racionalista, tenta trazer até às Ciências Sociais os modelos de investigação utilizados nas Ciências Naturais (Coutinho, 2005). Para Alves (2007) numa pesquisa que segue este modelo de investigação, “procura-se encontrar regularidades sujeitas a leis, arranjar generalizações teóricas para que possam ser aplicadas universalmente. A teoria guia o investigador que observa a realidade e formula hipóteses, nas quais se interrelacionam variáveis de índole quantitativa que testadas estatisticamente ou laboratorialmente, confirmam ou não as hipóteses formuladas” (Alves, 2007, p. 103). Para Abrantes (1994) o modelo positivista foi o mais utilizado durante um longo período de tempo pois “os métodos dominantes na investigação foram os métodos do

tipo quantitativo baseados no processo de relações de causa-efeito e na medição de variáveis isoladas” (Abrantes, 1994, citado por Alves, 2007, p. 103).

Para o positivismo o mundo é objetivo, existindo de forma autónoma sem uma dependência direta em relação ao sujeito. Os acontecimentos sucedem-se de forma organizada e segundo critérios objetivos, permitindo ao investigador descobrir as leis que regem esses mesmos eventos. Por outro lado, este paradigma efetua uma clara distinção entre o investigador, considerado subjetivo, e o mundo, tido como objetivo. Cria-se uma linha divisória entre os valores e os factos. Para o investigador a subjetividade representada por estes mesmos valores não pode de maneira alguma interferir na análise objetiva dos factos. O conhecimento é, por sua vez, considerado válido através de um processo de replicação, ou seja, se diferentes observadores, perante os mesmos dados, chegarem às mesmas conclusões (Coutinho, 2005).

Para este modelo de investigação o objetivo das ciências, quer das ciências naturais, quer das ciências sociais, é descobrir o mundo objetivo, pelo que devem partilhar a mesma lógica e a mesma metodologia. Não é considerada qualquer diferença entre o mundo social e o mundo físico, pois em ambos existe uma razão, ou ordem, que vai reger os factos, pelo que se torna fundamental encontrar as relações de causa-efeito estabelecidas (Coutinho, 2005).

No entanto, apesar do paradigma positivista ter dominado a investigação científica durante um longo período de tempo, Alves (2007) considera que “os métodos de índole quantitativa não eram capazes de captar os fenómenos sociais, como é o caso da educação, que se encontram dependentes de contextos, não se podendo isolar, quantificar, generalizar e prever resultados nestas situações. Além disso, e uma vez que o ser humano é caracterizado pela sua subjectividade, tornou-se impossível que o investigador se colocasse numa posição neutra face ao objecto de estudo” (Alves, 2007, p. 103). Firestone (1990) corrobora essa opinião afirmando que no âmbito social a realidade é uma construção múltipla, não podendo ser considerada apenas uma única realidade. O autor considera que a realidade é individual e modelada por valores pessoais, o que implica que a objetividade

preconizada pelo positivismo é inexequível, senão mesmo escusada (Firestone, 1990, citado por Coutinho, 2005).

Neste contexto, o paradigma qualitativo ou interpretativo, também designado por hermenêutico, naturalista ou construtivista (Coutinho, 2005) surge por oposição ao paradigma positivista ao não procurar leis universais ou generalistas. Tentando compreender a realidade nas suas particularidades, o investigador procura saber a causa e o significado dos fenómenos observados (Alves, 2007). A teoria surge, assim, a partir da observação e interpretação da realidade por parte do investigador e os métodos qualitativos “seguem uma lógica indutiva, em que a teoria surge à posteriori dos factos” (Alves, 2007, p. 104).

Para Guba (1990) este modelo de investigação aceita uma visão relativista, na qual existem diversas realidades, as quais, por sua vez, existem como concepções mentais e sociais (Guba, 1990, citado por Coutinho, 2005). Neste âmbito é valorizado o papel do investigador enquanto construtor do conhecimento, na medida em que é o interprete dessas mesmas realidades. Esta posição traduz-se num modelo metodológico incompatível com as propostas defendidas pelo positivismo (Coutinho, 2005).

Assim, podemos afirmar que neste paradigma, ao contrário do que sucedia no paradigma positivista a posição do investigador é tida em linha de conta na própria pesquisa. Flick (2005) afirma que “ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação. As reflexões do investigador sobre as suas acções e observações no terreno, as suas impressões, irritações, sentimentos, etc., constituem dados de pleno direito, fazendo parte da interpretação e ficando documentados no diário da investigação e nos protocolos do contexto” (Flick, 2005, p. 6). Tal como afirma Coutinho (2005) existe uma “interação entre o investigador e o investigado, num processo de dupla hermenêutica, na medida em que cada um interpreta e é interprete” (Coutinho, 2005, citado por Alves, 2007, p. 104). Em suma,

podemos afirmar que o paradigma qualitativo baseia a sua investigação num modelo indutivo, tomando uma posição em que tenta compreender os fenómenos estudados sem impor expectativas antecipadas aos próprios acontecimentos. O seu objeto de estudo não é um determinado comportamento, mas sim desvendar o significado das ações e das relações sociais a partir da visão dos próprios intervenientes. Desta forma as noções de *explicação*, *previsão* e *controlo* que guiavam o paradigma positivista, são substituídas pelas noções de *compreensão*, *significado* e *ação* (Coutinho, 2005). Por sua vez, o conhecimento é concebido através de um “processo circular, interativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista” (Coutinho, 2005, p. 78).

### **3.1. O Estudo de Caso**

A linha de orientação metodológica definida para este estudo insere-se no âmbito do paradigma qualitativo, visto a investigação ser conduzida de forma prolongada em contexto real, refletindo o dia a dia do aluno. Para além desse fator, devemos também salientar que o investigador procura compreender a reação de um aluno com *PHDA* perante uma nova metodologia de ensino, através do recurso à *banda desenhada*, partindo de uma posição que lhe permite estabelecer uma relação estreita com o aluno que é objeto do estudo, tornando-se assim parte integrante do próprio processo. Desta maneira, o investigador consegue recolher os dados a partir das próprias perceções dos intervenientes no estudo (Miles & Huberman, 1994, citado por Coutinho, 2005).

Apesar das diferenças metodológicas encontradas entre os diferentes paradigmas de investigação, devemos afirmar que em ambos os casos se torna necessário definir critérios de rigor que permitam conceder credibilidade ao estudo realizado. Para Coutinho (2005) o conceito de credibilidade, apesar de genérico, engloba em si “os três critérios <<clássicos>> de aferição de qualidade de um estudo científico: a fiabilidade (ou seja a replicabilidade) do processo de recolha e análise de dados, a questão do rigor ou validade interna das conclusões a que conduz, e a validade externa ou possibilidade de generalização dos resultados a outros contextos” (Coutinho, 2005, p. 133).



Na investigação qualitativa a fiabilidade não é conseguida pela replicação do estudo realizado (pois cada caso é considerado como um caso em particular), mas sim pelo facto de permitir uma comparação entre este mesmo estudo e outros levados a cabo anteriormente, ou mesmo a preparar outros a realizar no futuro (Coutinho, 2005). Para que isso aconteça Yin (1994) afirma que o investigador deve descrever de uma forma, o mais pormenorizada possível, “todos os passos operacionais do estudo, conduzindo a investigação como se alguém estivesse sempre a espreitar por cima do seu ombro” (Yin, 1994, citado por Coutinho, 2005). No âmbito da validade interna da investigação, Coutinho (2005) considera que para aumentar a credibilidade das interpretações feitas no estudo, o investigador deve recorrer a diversas triangulações ou processos complementares para obter as mesmas conclusões. Em relação à sua validade externa, devemos salientar que esta não é uma das preocupações centrais dos investigadores pois a generalização não é um dos seus principais objetivos, pelo contrário, as conclusões retiradas a partir de um estudo qualitativo podem ser fundamentais para identificar dados que forneçam pistas para futuras investigações (Coutinho, 2005).

Enquadrando-se o nosso trabalho no âmbito do chamado *Estudo de Caso*, será de referir que, de acordo com Anderson e Arsenault (1999), Strauss (1987) e Punch (1998), citados por Coutinho (2005), a principal característica do *Estudo de Caso* é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve um estudo de uma entidade definida, de forma meticulosa e intensiva (Anderson & Arsenault, 1999; Strauss, 1987; Punch, 1998, citados por Coutinho, 2005). Este modelo de investigação é, para Yin (1994), a abordagem mais adequada na pesquisa em educação sempre que surjam situações em que o investigador se questiona sobre o “como?” e o “porquê?” e não sobre o “quê?” nem sobre o “quantos?”; sempre que a situação seja de tal maneira complexa que não permita a identificação das variáveis consideradas como mais pertinentes; sempre que se pretendam descobrir as interações entre os fatores mais importantes da entidade em estudo, ou, ainda, sempre que se pretenda realizar uma descrição ou análise mais aprofundada de uma realidade a que se tem um acesso direto (Yin, 1994, citado por Coutinho, 2005).

Para Yin (2005), no momento em que se desenvolve uma investigação sobre um facto “contemporâneo” no seio do seu ambiente real, ou quotidiano, no qual o contexto está interrelacionado com o objeto de estudo, estamos perante um *Estudo de Caso*. Neste, as questões que se colocam durante a pesquisa estão centradas no “como” e no “porquê” e as linhas definidas para orientar a investigação são abrangentes, socorrendo-se de diversas fontes e da “triangulação dos dados” (Yin, 2005, citado por Alves, 2007, p. 105).

Podemos pois afirmar que o *Estudo de Caso* é um modelo de investigação de carácter empírico, baseado em fontes de dados diversos (Yin, 1994, citado por Coutinho, 2005), a partir de um raciocínio indutivo (Gomez et al, 1996; Merriam, 1998, citados por Coutinho, 2005), com base num trabalho de campo (Punch, 1998, citado por Coutinho, 2005), que não é experimental (Ponte, 1994, citado por Coutinho, 2005).

Como forma de reforçar a opinião por nós veiculada, consideramos necessário salientar a apreciação feita por diversos autores. Assim, se para Yin (1994), um *Estudo de Caso* deve ser orientado por três princípios chave: explorar, descrever ou explicar (Yin, 1994, citado por Coutinho, 2005), para Guba e Lincoln (1994), num *Estudo de Caso* o investigador pode simultaneamente relatar e registar os acontecimentos tal como ocorreram, descrever circunstâncias ou ocorrências, conceder conhecimentos sobre o fenómeno investigado e confirmar ou contestar os vínculos e as relações estabelecidas no caso que foi objeto de estudo (Guba & Lincoln, 1994, citados por Coutinho, 2005). Ainda neste âmbito, Ponte (1994) e Merriam (1998) referem a importância das funções descritiva, analítica e avaliativa como fatores chaves numa investigação com esta orientação metodológica (Ponte, 1994; Merriam, 1998, citados por Coutinho, 2005). Por fim, como forma de resumo de todas as diversas opiniões existentes, algumas vezes contraditórias entre si, Gomez, Flores e Jimenez (1996) consideram que os objetivos que norteiam um *Estudo de Caso* são totalmente semelhantes aos que orientam a investigação educativa, ou seja, deve explorar, descrever, explicar, avaliar ou mesmo renovar (Gomez, Flores & Jimenez, 1996, citados por Coutinho, 2005).

De referir, por fim, que o estudo que fizemos se poderá enquadrar no âmbito do *Estudo de Caso Único*. Nesse sentido, julgamos importante ser um pouco mais específicos na definição do que se entende por um *Estudo de Caso Único*. Esta especificidade decorre do facto do investigador neste estudo pretender, em especial, uma “melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação” (Stake, 1995, citado por Coutinho, 2005, p. 212). Esta classificação é veiculada também pela opinião de Gomez et al (1996), baseada na proposta de Bogdan e Bilken (1994), segundo a qual estamos perante um *Estudo de Caso Único* a partir do momento em que “se tem na observação participante a principal técnica de recolha de dados” ou se elabora “com base em entrevista intensiva a uma pessoa” e se “produz uma narração na primeira pessoa” (Gomez et al, 1996, citado por Coutinho, 2005, p. 213).

Podemos assim concluir que o presente estudo incidiu sobre factos atuais, tendo sido desenvolvido no ambiente de vida real do aluno objeto do estudo, no qual os fenómenos em análise são inerentes ao quotidiano, quer do aluno, quer da turma onde está inserido. Ainda neste contexto, é importante referirmos que outro elemento crucial para a definição da investigação como um *Estudo de Caso Único* diz respeito ao seu carácter inovador. De facto, em todas as pesquisas elaboradas não foram identificados quaisquer registos de estudos realizados sobre a utilização da imagem, em particular da *banda desenhada*, como recurso didático no ensino da disciplina de História a alunos do 8º ano de escolaridade com *PHDA*.



## **CAPÍTULO II**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 1. O conhecimento do Passado e o ensino da História

A atração e o gosto pelo *passado* e pelos *tempos antigos* é um fenómeno comum que sempre despertou a curiosidade dos seres humanos, quer em termos individuais, quer em termos coletivos. Essa atração acontece seja por uma questão meramente pessoal, tal como um antigo feito desportivo de uma qualquer equipa da nossa preferência, seja por dinâmicas coletivas, as quais envolvem e são partilhadas por todo um grupo ou comunidade, tal como a celebração da conquista da autonomia política de um povo num preciso momento da história. Esse *passado* representa um bem comum e uma porta aberta para uma memória individual e coletiva que é de extrema importância conservar, caso contrário, sem ela perderíamos a nossa própria identidade, quer como indivíduos, quer como elementos de uma sociedade (Hobsbawn, 2010). No entanto, é importante salientar que o simples gosto, apreço, ou mesmo curiosidade pelo que se passou ao longo do tempo, assim como as nossas recordações e memórias pessoais ou coletivas, não são suficientes para compreender, explicar o próprio conceito de *passado*, a sua duração e o seu alcance, nas mais variadas aceções da palavra.

O *passado* deve ser entendido, numa primeira apreciação, como um fenómeno estruturante na construção da personalidade do indivíduo, enquanto herança cultural, e da sociedade, enquanto matriz das instituições que formam e moldam essa mesma sociedade. Neste âmbito, é esse mesmo *passado* que nos permite observar e analisar a realidade e, em última análise, compreender os fenómenos que ocorrem no nosso próprio tempo, no nosso *presente*, permitindo-nos assim preparar o *futuro*. Poderemos então assegurar que a própria civilização está marcada de forma indelével pela sua memória e pelos traços da herança do *passado*, procurando sempre interrogar esse mesmo *passado* sobre a validade, ou não, de muitas das opções que são tomadas na atualidade, funcionando esse mesmo passado como um modelo a ser aplicado ao presente (Hobsbawn, 2010). Por outras palavras, será lícito afirmarmos que sempre que uma sociedade se encontra perante um dilema ou conflito de consciência sobre uma determinada opção, é ao *passado* que recorre para justificar a sua escolha (Bloch, 1993).

No entanto, ao realizarmos uma análise mais cuidada do termo, é necessário termos sempre presente que a noção de *passado* representa, por si só, um conceito muito vasto e ambíguo e que a sua compreensão requer a aquisição e compreensão de ideias e conceitos que implicam um elevado grau de maturidade por parte dos sujeitos. Enquanto elementos ativos no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens é imperativo tomarmos consciência que este conceito é, na realidade, inteiramente incompreensível para as crianças mais novas, as quais utilizam a imaginação para reconstruir esse período segundo a sua própria vivência. Para uma criança com menos de cinco anos o *passado* apresenta-se como uma transposição do presente para um tempo mais antigo, construído com base em fatores ligados à sua imaginação individual e egocêntrica. Como afirma Jean Piaget (1999): “O passado infantil não é nem longínquo nem ordenado por épocas distintas. Ele não é diferente do presente. A humanidade permanece idêntica a si própria, na sua civilização como nas suas atitudes morais. E, sobretudo, o universo está centrado no país ou mesmo na cidade a que pertence o sujeito. O egocentrismo encontra-se, assim, no domínio histórico, tal como existe em todas as representações da criança” (Piaget, 1999, p. 93). Para a criança o passado afigura-se como algo concebido em função do seu próprio mundo no *presente* e não o contrário. A criança nessa idade apresenta-se ainda incapaz de dominar o seu próprio *tempo pessoal*, não conseguindo realizar uma correta avaliação da duração de um determinado período, sendo as suas recordações ordenadas de forma incorreta, não respeitando uma sequência cronológica. Esta incapacidade revela-se com mais acuidade quando falamos de um *passado* que não foi vivido pela criança, nem faz parte do seu mundo (Piaget, 1999).

Com o crescimento físico e cognitivo, a criança desenvolve as suas capacidades de forma a construir e, progressivamente, alargar a sua compreensão do conceito de *passado*. Se a partir dos cinco anos a criança já consegue ordenar os factos segundo as categorias de *antes* e *depois*, cerca dos oito anos ela apodera-se de uma primeira noção do conceito de *passado*, não conseguindo, no entanto, dominar ainda o nosso sistema de cálculo do tempo (Proença, 1992). Apesar disso, consideramos importante explicar ao aluno a que passado nos reportamos na disciplina de História. Ou seja, referiremos que o estudo da História supõe todo



aquele tempo que tenha em si um cunho humano, no qual se possa admitir a presença do Homem. Neste âmbito, podemos afirmar que, se num primeiro olhar sobre o *tempo passado*, a erupção do Vesúvio, no ano 79 d. C., é objeto de estudo para as ciências naturais, é também objeto de estudo na disciplina de História pela marca que deixou na vida dos homens e mulheres de Pompeia e de Herculano. É pois este *passado* dos homens que importa à História estudar. O aluno deve reconhecer que esta não é só uma ciência do passado ou do tempo, mas é sim a ciência dos homens no tempo (Bloch, 1993).

Posteriormente, depois de identificado junto dos alunos o objeto de estudo da História enquanto ciência, será importante trabalhar as diferentes perspetivas da noção de *passado*, particularmente a sua subjetividade. Neste contexto, o que se revela como um acontecimento recente para uma pessoa, pode representar, pelo contrário, um passado já longínquo em termos pessoais para um outro indivíduo. Como exemplo dessa diferente noção de passado poderemos referir a queda e desagregação da União Soviética no início da década de 90 do século passado. Este acontecimento representa, decerto, um passado ainda recente para todos aqueles que tenham vivido os acontecimentos políticos dessa época, tal como os cidadãos de uma Europa, até aí, dividida e de costas voltadas dentro de um mesmo espaço geográfico. No entanto, será, simultaneamente, um passado já distante para um jovem que tenha acabado de cumprir quinze anos e que viva, no momento, a sua adolescência. Poderemos então afirmar que, apesar de existir uma aceção comum da noção de *passado*, indissociável de conceitos como *antes* e *depois*, coloca-se a questão de como estudar e refletir sobre a natureza desse mesmo “sentido do passado” e como analisar e descrever as mudanças e transformações ocorridas ao longo do tempo (Hobsbawm, 2010). Este trabalho obriga a uma consciencialização da existência de um *tempo* que é individual e subjetivo, o qual pode ser observado de forma qualitativa pelo indivíduo ou pela sociedade, dependendo da atividade desempenhada ou de elementos que caracterizam esse mesmo tempo, no entanto, é simultaneamente mecânico e linear, podendo ser analisado de forma quantitativa ou matemática como o somatório de horas, dias, anos e séculos.

O *tempo* apresenta-se assim, tal como o *passado*, como um conceito difícil de definir, sendo uma realidade fugaz inerente a esse mesmo *passado* e indissociável do *presente* e do *futuro*. No entanto, apesar das dificuldades em criar um conceito definido de *tempo*, o domínio e controlo das suas variáveis, bem como a correta perceção do seu curso, revelam-se como fatores essenciais para todas as atividades humanas, exigindo, à partida, o conhecimento e a correta utilização das diferentes unidades e medidas de tempo, assim como das categorias e convenções utilizadas unanimemente, de maneira a permitir a localização precisa do indivíduo e dos factos no eixo temporal, o que se torna indispensável para o estudo da História (Torruella & Cardona, 2011).

Eis-nos então perante problemas que se levantam a todos aqueles que lecionam a disciplina de História e para os quais têm de encontrar resposta, de forma a cativar os seus alunos para a disciplina e contribuir de forma decisiva para o seu sucesso. Uma das principais dificuldades que enfrenta o docente da disciplina de História reside, de facto, na capacidade de aquisição, por parte do seu público, do conceito de tempo, particularmente no conceito de *tempo histórico*, que ultrapassa em muito o conceito de tempo matemático e linear que nos é transmitida pelo passar das horas, dias, semanas e anos. Estes dois conceitos não são coincidentes, embora o domínio do *tempo mecânico* seja essencial para a posterior compreensão do *tempo histórico*, cuja compreensão também não ocorre simultaneamente em todos os alunos. Deveremos, pois, estar cientes de que o ensino da História está condicionado, entre variados fatores, pelo nível de desenvolvimento etário dos alunos e pela própria maturidade dos mesmos (Proença, 1990).

Todas estas variáveis obrigam o docente da disciplina de História a ter um conhecimento profundo dos seus alunos e, ao mesmo tempo, a efetuar uma constante reflexão sobre os diferentes níveis de desenvolvimento em que os mesmos se encontram e quais as estratégias mais adequadas para atingir os objetivos previamente delineados.

### 1.1. A apreensão da noção de *Tempo* pelo aluno.

Se é porventura difícil, ou mesmo impossível, conceber uma ciência que se possa abstrair do *tempo*, esse facto é particularmente evidente no caso da História, pois é no *tempo* que a disciplina de História encontra o seu objeto de estudo (Bloch, 1993), sendo indissociável do ensino da História a identificação e a localização dos acontecimentos e das personagens históricas na sua dimensão temporal (Proença, 1990). No entanto, esse *tempo*, essencial para o seu estudo, é algo que não é observável, não é um produto do mundo natural, mas sim uma criação humana que poderemos designar como *tempo físico*, o qual pode ser por nós medido em minutos, horas, meses, anos, etc. (Solé, 2009). As mais diversas sociedades, independentemente do seu grau de desenvolvimento tecnológico, viram-se obrigadas a criar conceitos e unidades temporais de forma a organizar o seu próprio funcionamento, desenvolvendo as suas ações a partir dessas mesmas coordenadas. Ou seja, devemos com isso entender que todas as atividades humanas ocorrem, não só num espaço físico em particular, mas também num determinado tempo, o qual pode ser medido quer através de fenómenos naturais adotados pelo ser humano para esse fim (ciclo das luas, ciclo das migrações de animais, ciclo natural de criação de gado, etc.), quer por instrumentos criados pelo próprio homem (cronómetro, relógio, calendário, etc.). Esta consideração permite-nos concluir que se torna fundamental para o indivíduo o conhecimento e domínio das unidades temporais convencionadas, reconhecidas e usadas pela globalidade da sociedade de forma a permitir a sua localização e orientação no eixo temporal (Torruella & Cardona, 2011).

Esta conceção do *tempo*, a partir de unidades convencionadas pela sociedade, bem como a necessidade de as utilizarmos quotidianamente, implica o desenvolvimento de um processo de aprendizagem, de forma a sermos capazes de as adquirir e, posteriormente, empregar na organização da nossa vida pessoal e social. Este facto acarreta, por sua vez, a capacidade de operacionalizar esses mesmos conceitos de maneira a que cada um de nós consiga estruturar a sua vida no eixo temporal. No entanto, a introdução ao estudo e à aprendizagem das medidas acordadas pela sociedade para determinar o *tempo* é, para os mais jovens, problemática e complexa. Em primeiro lugar, o *tempo*, como já referimos, não é

observável, não é uma realidade palpável, tal como os elementos do espaço físico que rodeiam cada uma das crianças. Paralelamente, as dificuldades aumentam devido ao facto de estarmos diariamente envolvidos em diversos *tempos*, os quais estão simultaneamente relacionados entre si. Ou seja, vivenciamos no nosso dia a dia um *tempo pessoal*, um *tempo psicológico*, um *tempo social*, um *tempo físico* e mesmo um *tempo histórico*. As duas primeiras situações estão particularmente interligados entre si, assim como a fatores como a personalidade, maturidade, experiência pessoal, ou mesmo à atividade desempenhada por cada um de nós. É na realidade um tempo subjetivo que está intimamente ligado ao sujeito. Este tempo deve ser entendido de forma individual, variando em relação às situações particulares de vida de cada ser humano. Por exemplo, na maioria dos casos para uma criança o tempo passa sistematicamente devagar, enquanto que para um adulto esse mesmo tempo “passa a correr”. Para a criança a duração de um tempo letivo é normalmente sinónimo de um longo período de tempo, enquanto que para o docente é muitas vezes curto e insuficiente. Em situações que nos são mais ou menos agradáveis a noção de tempo também se torna relativa e um mesmo período de tempo que pode parecer uma eternidade, no caso de uma tarefa enfadonha, pelo contrário parece que “voa” quando desenvolvemos uma atividade agradável. Por sua vez, o *tempo social* é aquele que rege as sociedades, é aquele que marca as regras e que cria os horários imprescindíveis para a organização da vida comunitária. É, pois, o tempo do calendário, o tempo que institui as datas e os períodos marcantes na vida de cada sociedade, o tempo convencional pelo qual nos regemos quando organizamos as nossas atividades em sociedade, os nossos dias de trabalho, os nossos dias de descanso, as nossas festividades, etc. (Solé, 2009). O conceito de *tempo físico*, como vimos acima, é o resultado de uma construção do próprio ser humano como resposta à necessidade de organizar a sua vida diária e, ao mesmo tempo, permitir a sua vida em sociedade. Neste âmbito, podemos assumir a sua estreita ligação com o conceito de *tempo social*, na medida em que podem ser contabilizados em segundos, minutos, horas, dias, etc., permitindo assim ao ser humano estruturar e organizar a sua vida pessoal e social. Por fim, poderemos assumir que vivemos também um *tempo histórico*, na medida em que estamos inseridos numa época com características próprias (Oakend & Stuart, 1929, citado por Solé, 2009), a qual é marcada por

acontecimentos que são contemporâneos e que permitem o estabelecimento de uma continuidade entre o passado e o futuro (Ascensio, Carretero & Pozo, 1989, citado por Solé).

Perante estes fatores, podemos afirmar que o processo de aquisição e compreensão do tempo convencional é lento e que se constrói progressivamente a partir das aprendizagens e dos conhecimentos que cada criança, a partir dos 4 a 6 anos, possui (Friedman, 1982, citado por Solé, 2009). Estas mesmas aprendizagens resultam, em primeiro lugar, da identificação de unidades temporais que se originam de forma natural, como a diferença entre o dia e a noite, assim como do progressivo reconhecimento de atividades e ritmos associados a estes fenómenos naturais, como dormir, comer, ou realizar a higiene pessoal. Posteriormente, a criança vai adquirindo a capacidade de identificar outros períodos de tempo mais longos, os quais são caracterizados por diferentes fenómenos naturais, como a chuva ou o frio, o sol ou o calor. Estas noções temporais podem também ser adquiridas através da realização de atividades ou de convenções sociais que não têm uma referência a um fenómeno natural em particular, tal como a celebração de uma determinada festividade. Desta forma, através da realização das atividades diárias como levantar-se, tomar banho, alimentar-se ou celebrar um acontecimento, num determinado momento, a criança vai adquirindo a capacidade de estruturar a sua orientação no eixo temporal. É importante que esta aprendizagem, iniciada desde tenra idade em casa, tenha continuidade no decorrer do ensino pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico, através da criação de rotinas regulares no dia a dia das crianças, assim como através da realização de atividades semanais, de forma a permitir a criação das noções de duração e ordenação de factos e acontecimentos, tal como o *antes* e o *depois*, (Torruella & Cardona, 2011).

No entanto, devemos concluir que a partir dos cinco anos, apesar da aptidão da criança em reconhecer convenções como o *antes* e o *depois* ou de identificar determinados períodos de tempo estipulados para a realização de uma determinada atividade, a sua capacidade para lidar com as noções de tempo é ainda muito limitada. Neste estágio de desenvolvimento cognitivo, a criança pode ainda encontrar grandes dificuldades para compreender conceitos como *ontem* ou *amanhã*, sendo

perfeitamente incompreensíveis as noções relativas a períodos de tempo mais longo, como *semana passada* ou *ano passado*. Para a criança com menos de oito anos o conceito de *século*, por sua vez, não tem qualquer sentido e não é inteligível. Podemos mesmo afirmar que, apesar de um aluno com esta idade ser capaz de identificar a data de um acontecimento histórico específico, isso não significa que tenha a capacidade de compreender o funcionamento de uma cronologia. A capacidade da criança em reconhecer o encadeamento histórico, assim como o seu despertar para a existência de um *tempo histórico*, o que virá a significar uma profunda evolução em relação ao simples conceito de *passado*, só acontece por volta dos onze anos (Proença, 1990). Com base nos estudos realizados por Oaken e Sturt (1922), Solé (2009) reforça essa ideia ao afirmar que, a partir dos quatro anos, a criança dá início ao processo de interiorização do vocabulário utilizado quotidianamente para identificar determinados períodos de tempo. No entanto, chama-se a atenção para o facto desse processo estar sujeito a um conjunto de variáveis, tais como a frequência cíclica em que sucedem os acontecimentos, sendo que as partes do dia são assimiladas antecipadamente em relação aos dias da semana, assim como ao próprio interesse pessoal da criança, pois os dias festivos e os feriados regulares são mais rapidamente reconhecidos. Apesar destes aspetos, é de salientar que, numa fase inicial, a criança sente dificuldades, nomeadamente, em realizar a associação de um número a um determinado mês do ano, dado que se trata de um método artificial de numeração, que não tem uma relação direta com as suas atividades ou com a sua experiência diária, situação que ocorre com as estações do ano e com as condições atmosféricas que são facilmente observáveis pela criança no seu dia a dia. A criança nesta faixa etária encontra muitas dificuldades em empregar a terminologia e o vocabulário correto, de forma a compreender períodos históricos e a sua sequência. Só a partir dos oito anos dá início ao processo de compreensão de datas históricas, bem como à realização de uma associação entre figuras históricas e factos. Segundo Solé (2009), a capacidade de identificar determinados períodos de tempo ou nomes convencionais de períodos históricos só acontece por volta dos onze anos. No entanto, apesar da capacidade em reconhecer esses períodos de tempo e até as subdivisões que apresentam, a total compreensão do sistema cronológico só ocorre a partir dos dezasseis anos.

Assim, podemos conceber a assimilação da noção de *tempo* como um processo que se realiza ao longo de diversas etapas. Numa primeira fase, a criança com menos de cinco anos não tem ainda desenvolvida a capacidade de reconhecer o tempo físico como uma realidade que é constante e uniforme, pelo contrário, associa a sua passagem a determinados acontecimentos ou locais marcantes na sua experiência pessoal. Apesar de já possuir uma ideia elementar dos conceitos de *antes* e de *depois*, bem como da duração, não existe ainda uma real organização entre eles. Os acontecimentos “são recordados de forma simultânea e agrupados na categoria <<ontem>>”. O passado é uma espécie de mosaico de impressões dispares, cujas interligações são determinadas por outros fatores para além da sequência cronológica” (Jahoda, 1922, citado por Solé, 2009, p. 19). No período compreendido entre os 6 e os 9 anos, a criança adquire a capacidade de compreender e utilizar os sistemas de medição de tempo fundamentais para a sua vida diária (horas, dias, semanas, meses, etc.). No entanto, esse processo não é imediato e a primeira fase dessa aprendizagem é realizada separadamente, sendo posteriormente adquirida a capacidade de as relacionar entre si, de forma a permitir a sua operacionalização (Solé, 2009). Por volta dos oito anos, a criança desenvolve a capacidade de adquirir o conceito de *passado*, sendo capaz de constituir a primeira consciência do tempo como uma realidade que transcorre do *passado*, ao *presente*, e que terá uma continuação no *futuro*. Posteriormente, a partir dos onze anos, a criança adquire, então, a capacidade de compreender e utilizar corretamente o sistema de contagem de tempo utilizado pela sociedade em que está inserida, o que implica, como já vimos atrás, a aquisição e compreensão de um conjunto de convenções, bem como de um vocabulário próprio criado por essa mesma comunidade. A percepção e posterior compreensão da passagem do *tempo*, bem como a aptidão para utilizar os métodos convencionados para realizar a sua contagem não significa, todavia, que a criança tenha a capacidade de compreender a própria *cronologia*. O início desta competência apenas surge por volta dos treze anos. A partir desse momento, o aluno começa a aperceber-se da dinâmica de algumas linhas de evolução cronológica (Proença, 1992). É importante, no entanto, destacar que o facto se obter um grande progresso na assimilação do conceito de *tempo* entre os treze e os catorze anos, não significa que se atinja a compreensão do conceito de *tempo histórico*, o que só acontece a

partir dos dezasseis anos (Proença, 1992). A compreensão do conceito de *tempo* está, pois, intimamente ligada à maturidade do aluno, desenvolvendo-se em simultâneo com a aquisição de outras noções históricas indispensáveis para a evolução intelectual do mesmo.

Toda esta complexidade na definição do conceito de *tempo*, ou mesmo as dificuldades na sua apreensão por parte do aluno, deve servir como um estímulo ao professor, o qual deve saber aproveitar, nesta primeira fase da aprendizagem das crianças, as noções que os seus alunos adquiriram na sua vida quotidiana. Dessa forma, aproveitando exemplos práticos do dia a dia, como por exemplo a relação de idades entre colegas da mesma sala de aula, ou de diferentes anos letivos, o docente conseguirá mais facilmente introduzir a noção de hierarquia em diversas classes. Em seguida, a partir de exemplos relacionados com o núcleo familiar do alunos, tal como o ano do seu nascimento e o ano de nascimento do pai ou do avô, será possível explicar a noção de geração e, dessa forma, transmitir a noção de organização vertical. Este exercício, para além de familiarizar o aluno com o conceito *século*, será posteriormente útil para a interiorização dos conceitos de *sincronia* e de *diacronia*. Este trabalho de introdução ao estudo do *tempo* deve ser reforçado através da celebração de uma qualquer data histórica, bem como com a consulta de cronologias, o que irá permitir ao aluno a perceção da durabilidade desse acontecimento na memória coletiva, assim como do seu valor na tradição de uma comunidade, apesar de já não existirem testemunhas vivas desse acontecimento. A aquisição das primeiras referências cronológicas por parte dos alunos torna-se possível através da utilização de variadíssimas estratégias em contexto de sala de aula, no entanto, torna-se imprescindível salientar que, apesar de ser obrigatória a localização de um acontecimento no *tempo* para o estudo da História, é imprescindível, da mesma forma, dar início à consciencialização dos alunos para os processos de transformações sociais que ocorreram, assim como para a existência de diferentes ritmos de desenvolvimento em cada sociedade (Proença, 1992).

Devemos então concluir que sendo a História uma ciência que tem como objeto de estudo a ação do Homem ao longo do tempo, esta torna-se dependente da correta utilização quer das unidades convencionadas para identificar um determinado



período de tempo, quer da própria exatidão dos instrumentos criados para realizar a sua medição. Não podemos conceber o ensino da História na sua forma plena sem o domínio do conjunto de unidades temporais, tais como: ano, século ou milénio, bem como da sua organização e hierarquização no seio do sistema cronológico (Santisteban, citado por Torruella & Cardona, 2011, pp. 34-35). São estas mesmas unidades, o seu conhecimento e correta compreensão que possibilitam “navegar” ao longo do tempo, facilitando simultaneamente ao aluno a tomada de consciência dos diversos processos de continuidade e rutura que ocorreram ao longo do tempo, identificando a partir de acontecimentos, situações ou espaços físicos os diferentes períodos históricos. Esta tarefa implica que o aluno compreenda e se aperceba de uma amplitude temporal que vai muito além do *tempo vivido*, do *tempo* do qual tem uma experiência pessoal, assim como da capacidade de desenvolver um pensamento abstrato que lhe permita realizar uma caracterização qualitativa dessas mesmas unidades (Torruella & Cardona, 2011). Desta forma, por volta dos dezasseis anos, o aluno alcança um grau de maturidade que lhe permite a aquisição do conceito de *tempo histórico* (Proença, 1992).

Apesar de reconhecer o *tempo* como um fator determinante e imprescindível para o estudo da História, salientámos anteriormente que as ações do ser humano desenvolvem-se, não só num determinado tempo, mas também num *espaço* em particular. A História, enquanto ciência, não se pode abstrair de maneira alguma de todas as implicações que o *espaço físico* provoca no nascimento e edificação de uma determinada sociedade. A presença do Homem num espaço geográfico em particular e a evolução de uma civilização, bem como de muitas das suas características distintivas, dependem diretamente das condições naturais do meio envolvente (Proença, 1992). São inúmeros os casos a que poderemos recorrer para exemplificar a correlação direta existente entre as condições naturais de um determinado espaço físico e o aparecimento e progresso de uma civilização ao longo da história, tal como a estreita ligação de dependência que se estabeleceu entre a civilização do Antigo Egito e o ciclo de cheias do rio Nilo, ou o relevo montanhoso da Península Balcânica e a sua influência na formação das Cidades-Estado da Grécia Clássica. Devemos pois

considerar como essencial o *espaço* no estudo da História, e devemos chamar a atenção dos nossos alunos para esse facto.

## 1.2. O ensino da História no Ensino Básico

Apesar das dificuldades expostas anteriormente relativas à aquisição das diferentes noções de *tempo*, bem como em relação à materialização desse mesmo *tempo* numa estrutura cronológica organizada em anos e séculos por parte das crianças, as investigações realizadas desde 1970 revelam as potencialidades dos mais jovens no que diz respeito ao pensamento histórico. Segundo estes estudos (Donaldson, 1978, citado por Barca & Solé, 2012), podemos afirmar que a observação e discussão de situações do passado que envolvam fatores humanos relacionados com a sua experiência pessoal é um elemento que desperta o interesse e motiva as crianças (Barca & Solé, 2012). Nesse sentido Cooper (1995, 2002) lembra que a História “não é uma abstração para as crianças pois elas têm contacto com muitos aspetos do passado e estão despertas para ele antes de ser abordado na escola” (Cooper, 1995, 2002, citado por Barca & Solé, 2012, p. 93). O contacto com esses mesmos “aspetos do passado” permite que as crianças demonstrem já uma capacidade de raciocínio histórico desenvolvido, tal como revela o trabalho de investigação levado a cabo por Solé (2009) junto de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (Solé, 2009, citada por Barca & Solé, 2012).

Com efeito, é nos primeiros anos do Ensino Básico que a criança começa a construir a sua própria estrutura temporal, aprendendo a organizar os conceitos e as ideias que até aí lhe eram desconhecidas, ou eram apenas pensadas de forma isolada e sem conexão. Para Piaget “a idade de 7 anos, que coincide com o início da escolaridade propriamente dita da criança, marca uma viragem decisiva no desenvolvimento mental” da mesma (Piaget, 1999, p. 53). Os conceitos de *ontem* e de *amanhã* vão ganhando profundidade e, simultaneamente, vão-se interligando entre si, de forma a dar início a um processo de consciencialização para a relação de continuidade existente entre o *passado*, o *presente* e o *futuro*. Durante esta etapa das suas vidas, as crianças atingem o seu pleno desenvolvimento no âmbito do *Estádio das Operações Concretas* identificado por Piaget, bem como dão entrada no estádio

designado pelo autor como das *Operações Formais*, o qual ganhará outras dimensões nos subseqüentes anos do Ensino Básico e Secundário (Piaget, 1999).

No 1º ciclo do Ensino Básico, a continuação da execução de rotinas diárias, semanais ou mensais, que irão dar continuidade às desenvolvidas anteriormente, quer em casa, quer ao nível do ensino pré-escolar, revelam-se de uma extrema importância para a criança na estruturação da noção do *tempo*. Este trabalho diário permite aos alunos a capacidade de ordenar os acontecimentos segundo uma determinada sequência temporal e, simultaneamente, permite a sua compreensão do conceito de duração, através da comparação de um determinado evento em relação a um outro. Além disso, a realização de atividades semanais, tais como um dia dedicado à prática de uma atividade desportiva, ou à projeção de filmes, ajudam o aluno a compreender esta dimensão temporal, assim como possibilitam a sua tomada de consciência para a existência de unidades temporais mais amplas. Neste contexto, a escola e a ligação com a comunidade em que a criança está inserida ganham grande relevância no âmbito da estruturação da noção de tempo. A utilização de convenções sociais próprias, tais como a celebração de um feriado num mês específico (5 de outubro, 25 de abril), ou de uma determinada festividade anual numa data marcante para a comunidade (Natal, Santo António, etc.), também proporcionam à criança a possibilidade de alargar a sua noção do tempo, em função da progressiva interiorização das noções de *mês* e de *ano* (Torruella & Cardona, 2011). Por sua vez, este trabalho deve ser aprofundado através da ação do docente junto do aluno com exemplos do seu dia a dia e da realidade social e escolar em que o mesmo está inserido. Desta forma, quer pelo estabelecimento de relações entre os alunos da mesma turma, entre colegas da sala de aula ou com alunos de turmas mais avançadas proporciona-se a interiorização da noção de hierarquia, indissociável do que se designa, conforme referido no capítulo 1.1., de “organização horizontal”. Se este trabalho for realizado em relação ao docente ou aos membros mais velhos do agregado familiar do aluno é possível, então, estabelecer o conceito de *geração* e de “organização vertical”. Estes conceitos serão de uma importância fundamental para a estruturação dos conceitos de “sincronia” e de “diacronia” por parte do aluno (Proença, 1992, p. 100).

A compreensão das noções convencionadas pela sociedade, como *semana*, *ano* ou *século*, são de complexidade progressiva, na medida em que o período de tempo subjacente a cada uma dessas noções se vai alargando. Assim, a dificuldade inicial em compreender o termo *semana* vai aumentando quando se passa para a abordagem do conceito de *ano* e torna-se extremamente difícil quando nos referimos à noção de *século*. Para permitir uma compreensão mais acessível do conceito de *século*, o professor poderá recorrer, como já referimos, à própria experiência pessoal do aluno, através da utilização de exemplos como o do ano de nascimento do seu avô, do seu bisavô ou à celebração de acontecimentos contemporâneos ao seu aniversário (Proença, 1992). Mas, para que a compreensão destas noções ocorra, salienta Cooper (1995, 2005) “as crianças não devem limitar-se a repetir factos ou situações históricas desconexas, mas devem estar envolvidas na resolução de problemas históricos” (Cooper, 1995, 2002, citado por Barca & Solé, 2012, p. 93). Desta forma, no decorrer das aulas as crianças devem ser encorajadas a questionar, a sugerir hipóteses e a discutir atitudes, valores e ações indissociáveis de ações humanas noutros locais e em diferentes períodos temporais. Assim, desde os primeiros anos de escolaridade, através de metodologias que desenvolvam nas crianças a capacidade de aprender História “à maneira do historiador” (Barca & Solé, 2012, p. 98) e que não se limitem a ser uma mera narrativa de factos, conceitos ou episódios do passado, é possível ao aluno desenvolver, logo a partir do 1º Ciclo do Ensino básico, a perceção correta dos três grandes segmentos temporais, (*Passado*, *Presente* e *Futuro*), noções que serão consolidadas no decorrer do 2º Ciclo do Ensino Básico, bem como compreender a dinâmica existente entre estes mesmos segmentos temporais. Desta forma, com a entrada no 3º Ciclo, o aluno conseguirá utilizar os sistemas de datação cronológica e, simultaneamente, aperceber-se da relação existente entre os diversos processos de transformação social que ocorreram no passado e dos seus diferentes ritmos, as situações de rutura e as de continuidade.

No 1º ano do Ensino Básico, o aluno deve, em primeiro lugar, adquirir a capacidade de localizar numa linha do tempo um acontecimento relativo ao seu passado próximo, reconhecendo as unidades de tempo utilizadas pela sociedade (*dia* e *semana*), ao mesmo tempo que cria uma perspetiva em relação a um futuro

próximo (dia seguinte, fim de semana). Desta forma a criança consegue estabelecer relações de “anterioridade, posterioridade e simultaneidade (antes de, depois de, ao mesmo tempo que)” (Ministério da Educação, 2004, p.106,). No 2º ano, a criança deve desenvolver a capacidade de identificar datas e acontecimentos relativos quer à sua vida pessoal, quer à vida do seu agregado familiar direto (pais, irmãos, avós). Nesta fase, o aluno deve, também, ser capaz de reconhecer as unidades de tempo relativas ao *mês* e ao *ano*, bem como de projetar as suas aspirações para um futuro mais distante (as férias de verão, o próximo ano escolar). Posteriormente, no 3º ano, o aluno deve conseguir identificar eventos e datas marcantes na história da sua comunidade, ao mesmo tempo que identifica as figuras históricas presentes quer na tradição oral, quer na toponímia da área em que reside. Nesta etapa, é também importante que reconheça os vestígios do passado da sua região, tais como castelos, palácios ou pelourinhos, compreendendo a sua importância para a história local. No 4º ano de escolaridade, o estudo sobre o passado da sua região deve ser aprofundado através da realização de pesquisas sobre a história de uma instituição de relevo para a comunidade, com o recurso a fontes documentais e orais. Simultaneamente, o aluno deve reconhecer figuras e acontecimentos da História de Portugal com especial interesse para a sua comunidade, recolhendo elementos sobre as realidades da vida quotidiana das épocas em que esses acontecimentos tiveram lugar. Nesta fase, o aluno deve ter a capacidade de reconhecer o *século* como unidade de tempo e localizar os acontecimentos estudados num friso cronológico (Ministério da Educação, 2004).

Tal como acontece no 1º Ciclo do Ensino Básico, em que o ensino da História está inserido na área curricular do Estudo do Meio (Barca & Solé, 2012), também no 2º Ciclo do Ensino Básico o estudo da História está intimamente ligado ao estudo do espaço físico no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal. Neste contexto, o aluno deve conhecer e utilizar mapas de forma a localizar Portugal e a Península Ibérica na Europa e no Mundo, assim como identificar as características do relevo e os elementos do clima e da vegetação destes espaços geográficos (Ministério da Educação, 2012a). O programa da disciplina permite ao aluno “ampliar os conhecimentos e as competências já adquiridas no 1º Ciclo, na área de Estudo do

Meio e proporcionar o tratamento de noções cujo estudo será retomado e aprofundado na área de Ciências Sociais e Humanas do 3º Ciclo, nas disciplinas de História e Geografia” (Ministério da Educação, 1991, p.77). De acordo com o programa de História e Geografia de Portugal, em vigor desde o ano de 1991, os conteúdos programáticos organizam-se em três grandes temas: *A Península Ibérica – Lugar de Passagem e de Fixação; Portugal no Passado e Portugal Hoje* (Ministério da Educação, 1991).

Com o primeiro tema, *A Península Ibérica – Lugar de Passagem e de Fixação*, procura-se consciencializar o aluno para o espaço geográfico onde vive e para a sua relação com espaços geográficos mais amplos, nos quais se insere e se relaciona, assim como para a importância dos recursos naturais que permitiram à Península Ibérica ser um pólo de atração e de fixação de vários povos, antes da formação da nacionalidade. O segundo tema, *Portugal no Passado*, procura “estabelecer um quadro de referências que contemple os principais momentos da história nacional” (Ministério da Educação, 1991, p. 78). Devemos, no entanto, salientar que neste ponto do programa é dado um destaque especial às questões relacionadas com a vida do quotidiano das populações, as quais, remetendo para situações concretas, permitem ao aluno identificar, através dos exemplos facultados, as semelhanças e as diferenças entre os vários períodos da História. O terceiro tema do programa, *Portugal Hoje*, pretende desenvolver no aluno a compreensão da realidade nacional no presente, quer através da abordagem da realidade económica, social e cultural, quer através da ação do Homem no espaço onde se insere (Ministério da Educação, 1991).

Com base nos conteúdos referidos foi definido um conjunto de Metas Curriculares, as quais deverão ser consideradas como uma referência, quer para professores, quer para encarregados de educação, na identificação dos conhecimentos essenciais para o prosseguimento dos estudos. As Metas Curriculares foram organizadas em três Domínios em cada um dos dois anos letivos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Assim, no 5º ano, estão estabelecidos os seguintes Domínios: *A Península Ibérica: Localização e Quadro; A Península Ibérica dos Primeiros Povos à Formação de Portugal (Século XII) e Portugal do Século XIII ao Século XVII*. Por

sua vez, no 6º ano são os Domínios delineados os seguintes: *Portugal do Século XVIII ao Século XIX*; *Portugal do Século XX* e *Portugal Hoje*. Por fim, é importante salientarmos que cada um dos referidos “Domínios” se encontra dividido em subdomínios, em relação aos quais se definem os objetivos gerais (Ministério da Educação, 2012a).

O início do 3º Ciclo do Ensino Básico corresponde a um período da vida dos alunos no qual se dá uma profunda alteração no seu desenvolvimento psicológico. Esta etapa, por volta dos 12 ou 13 anos, corresponde a um período no qual “se efectua uma transformação fundamental no pensamento da criança, que marca o acabamento no que se refere às operações concretas construídas durante a segunda infância: a passagem do pensamento concreto ao pensamento <<formal>>.” (Piaget, 2010, p. 80). Ou seja, através das operações formais, o pensamento passa a ter a possibilidade de se desligar do real e do concreto e ganha a capacidade de construir reflexões e teorias (Piaget, 2010). Estas características do desenvolvimento psicológico dos alunos que frequentam este nível de ensino foi um dos fatores considerados na organização do programa do 3º Ciclo. Por outro lado, foi tida em linha de conta a vontade de criar um programa que permitisse um “estudo mais sistemático e mais autónomo da disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico” (Ministério da Educação, 1991, p.123).

Dessa forma, em relação ao 7º ano, tendo em conta as características psicológicas dos alunos que frequentam este ano letivo (12/13 anos), os quais se encontram ainda numa “fase em que dominam as operações concretas e só progressivamente irão aceder a níveis de desenvolvimento cognitivo mais complexos” (Ministério da Educação, 1991, p. 123), o programa está elaborado a partir de uma sequência cronológica que aborda as etapas consideradas fundamentais na evolução da História da Humanidade e da História da Europa, dando-se especial ênfase à História de Portugal (Ministério da Educação, 1991). Nesse sentido, o estudo inicia-se com a abordagem às primeiras sociedades recoletoras, desenrolando-se até ao final do século XIV. No 8º ano, tal como acontece no ano anterior, são abordados os períodos considerados fundamentais na História seguindo-se uma sequência cronológica, desde o movimento expansionista europeu encetado no

século XV, até ao desenrolar da civilização industrial, no decorrer do século XIX. No entanto, apesar de se privilegiar “a continuidade do processo histórico” (Ministério da Educação, 1991, p.123), neste ano escolar, é elaborada a articulação entre os diferentes ritmos de desenvolvimento e níveis de duração, enunciados por Fernand Braudel (1986). Ou seja, procura-se aproximar o aluno do designado *Tempo Breve*, *Tempo Médio* e *Tempo Longo* (Ministério da Educação, 1991), noções por nós abordadas no capítulo 1.3.. Por sua vez, no 9º ano, os conteúdos selecionados dão um destaque especial à história contemporânea, estando organizados esses mesmos conteúdos de forma a que seja possível efetuar uma constante ligação entre *Passado*, *Presente* e *Futuro*, de forma a que o aluno tenha a melhor perceção das estruturas existentes no mundo atual (Ministério da Educação, 1991).

Também no 3º Ciclo do Ensino Básico foram estabelecidas Metas Curriculares no âmbito do programa de História, programa também em vigor desde 1991. Estas, tal como acontece no 2º Ciclo, visam “definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos” (Ministério da Educação, 2012b, p. 1).

“As Metas Curriculares de História apresentam cinco princípios orientadores:

- (1) Estão definidas por ano de escolaridade, contendo cada ano quatro domínios de referência, correspondentes aos temas definidos pelo Programa;
- (2) Dada a complexidade e extensão dos domínios, em cada um deles foram definidos subdomínios que visam tornar mais visíveis os conteúdos considerados essenciais;
- (3) Em cada subdomínio, são indicados os objetivos gerais a concretizar. Esses objectivos são especificados através de verbos que remetem para desempenhos concretos – no caso da disciplina de História implicam na maior parte das vezes operações relacionadas com a aquisição de



informação (conhecer) e com a integração e elaboração dessa informação (compreender);

(4) A definição destes objectivos obedeceu a uma estrutura de organização dos saberes em cinco áreas fundamentais, que se repetirão, quando se justifique, em cada subdomínio: (a) Aspectos políticos; (b) Aspectos económicos e sociais; (c) Aspectos culturais, artísticos; (d) O processo histórico português; (e) Ligações com o presente ou reflexões em torno de uma problemática específica relacionada com a formação para a cidadania;

(5) Em cada subdomínio foram definidos descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos. Esses descritores foram redigidos de forma rigorosa, utilizando o vocabulário conceptual do saber histórico” (Ministério da Educação, 2012b, p. 1).

### **1.3. Ensinar História no 8º Ano**

O programa do 8º ano de escolaridade segue o princípio estabelecido para a elaboração do programa do ano anterior, ou seja, é constituído a partir de uma base cronológica que privilegia a sequência histórica dos acontecimentos. No entanto, o nível de desenvolvimento psicológico que os alunos atingiram nesta faixa etária torna “imprescindível explicar a relação das sociedades com a duração temporal, isto é, a explicação do processo de transformação social na multiplicidade dos seus aspectos e tendo em atenção os seus ritmos (mais lentos ou mais acelerados), as situações de ruptura e as continuidades” (Proença, 1992, pp. 100-101). Como tal, quando se pretende explicar aos alunos as transformações sociais que ocorreram ao longo da História, assim como os diferentes ritmos de desenvolvimento ou as situações de ruptura e de continuidade que são analisadas na sala de aula, somos de novo confrontados com a noção de *tempo*, nas suas diferentes abordagens. Assim, tal como afirma Proença (1992) é indispensável iniciar os alunos no estudo dos diferentes ritmos e níveis de duração, bem como se torna essencial definir junto destes o próprio conceito de *facto histórico*, o qual será o ponto de partida para a compreensão de outros conceitos.

Podemos definir como *facto histórico* tudo o que nos é revelado por uma fonte histórica, “tudo o que o Homem produziu de material ou mental independentemente da sua duração ou importância” (Proença, 1992, p. 101), ou seja, todos os acontecimentos que afetaram as sociedades humanas ao longo da história. Podemos assim considerar *factos históricos* a batalha de Aljubarrota, a chegada à Lua, o bombardeamento de Hiroxima ou o Imperialismo Europeu. O aluno deverá aperceber-se que os factos apresentados têm uma duração temporal diferente, havendo que distinguir, a esse nível, três diferentes ordens de factos consoante a sua duração: o *acontecimento*, um facto breve, cuja compreensão é acessível ao aluno, caso sejam dados como exemplos factos ocorridos durante a sua vida, caso da assinatura de um tratado ou a ocorrência de uma greve. No que se refere à *estrutura*, um facto inserto na longa duração, que escapa à compreensão dos contemporâneos, é necessário que o aluno compreenda que esse facto histórico supõe vários séculos, afetou várias gerações, ultrapassando a visão daqueles que vivenciaram os acontecimentos compreendidos na curta duração. É o caso do “imperialismo europeu” ou do “Antigo Regime”. Por fim, devemos identificar um *facto histórico* de duração média, que se identifica com a noção de *conjuntura*. Este encontra-se situada entre o *acontecimento* e a *estrutura* em termos de duração e “resulta da concorrência de diversos fatores sociais” (Proença, 1992, p. 101), afetando mais do que uma geração, como é o caso dos “anos sessenta” do século XX ou da “crise dos finais do século XVIII”.

Neste contexto Braudel (1986) localiza o *acontecimento* na curta duração, visto que o “acontecimento é explosivo, ruidoso. Faz tanto fumo que enche a consciência dos contemporâneos; mas dura um momento apenas, apenas se vê a sua chama” (Braudel, 1986, p. 10). Este *tempo breve* é para o autor uma realização da vida quotidiana de cada individuo, é por excelência o tempo do cronista. No entanto, fatores como a progressão demográfica, um ciclo de preços ou o movimento dos salários e das taxas de lucro, exigem um tempo mais longo. É neste âmbito que surge o conceito de *conjuntura*, o qual, apesar de não ter um valor absoluto, representa para o historiador uma dezena de anos, ou mesmo meio século, como por exemplo o período representado pelo “movimento de subida de preços na Europa entre os anos

de 1771 e 1817” (Braudel, 1986, p. 12). Para o autor, estes dois conceitos estão, por sua vez, inseridos na *estrutura*, a qual representa a longa duração e se define como: “uma arquitetura, uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar e a transportar. Certas estruturas são dotadas de uma vida tão longa que se convertem em elementos estáveis de uma infinidade de gerações” (Braudel, 1986, p. 14).

Apesar da aparente complexidade destes conceitos, há um conjunto de conteúdos no programa do 8º ano que podem ser utilizados para trabalhar junto dos alunos estas noções, de maneira a explicar-lhes a razão de um *acontecimento* estar inserido numa *conjuntura*, que se relaciona, por sua vez, com a *estrutura*, estando estes ritmos, apesar de diferentes, relacionados e dependentes entre si. Como forma de ilustrar esta situação referimos o exemplo citado por Proença (1992) em relação à Revolução Francesa, um dos conteúdos abordados no 8º ano de escolaridade. Assim, a convocação dos Estados Gerais é o *acontecimento* que é motivado por uma *conjuntura*, a crise de finais do século XVIII, a qual, por sua vez, vai marcar o fim de uma *estrutura*, o Antigo Regime.

## **2. A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção**

Apesar da *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)* ter despertado um grande interesse no seio da comunidade científica nas três últimas décadas do século XX e de se terem registado grandes avanços na investigação<sup>5</sup>, nomeadamente na identificação das causas, no diagnóstico e tratamento desta perturbação (Afonso, 2014a), subsiste ao nível da população, em geral, e no âmbito de alguns elementos da comunidade educativa, em particular, bem como em determinados profissionais de saúde, a ideia de que este distúrbio do desenvolvimento é apenas uma doença da “moda”, produto da agitação da vida moderna e de um abrandamento das regras e valores da sociedade contemporânea.

### **2.1. Estereótipos em relação à PHDA**

A persistência em encarar a *PHDA* como uma “moda”, encontra a sua justificação na opinião de que há diagnósticos a mais, de que, alguns destes

---

<sup>5</sup> O conceito de *Hiperatividade e Défice de Atenção*, será tratado no capítulo 2.2.

diagnósticos, estão mal elaborados e que apenas servem para justificar a falta de disponibilidade dos pais em acompanhar o crescimento dos seus filhos ou de que os mesmos são realizados com base no desejo dos docentes não verem as suas aulas perturbadas por determinadas crianças e jovens (Rodrigues & Antunes, 2014). Por outro lado, alguns meios de comunicação social, muitas vezes sem qualquer rigor científico e com um carácter mais sensacionalista, continuam a vincular publicamente a noção de que se trata apenas de uma forma de justificar com um relatório clínico o mau comportamento de uma criança com uma personalidade mais irrequieta (Afonso, 2014a). Pode-se mesmo afirmar que continua a ser comum ouvir nas nossas escolas, ou em grupos de trabalho na área da saúde, expressões como: “Agora todas as crianças são hiperativas” (Rodrigues & Antunes, p. 21) ou “no meu tempo não havia hiperativos, só havia mal-educados e cábulas” (Ferreira, 2014, p. 21). No entanto, apesar desta ideia perdurar no seio da sociedade, é possível assegurar, com base nos estudos efetuados, que este distúrbio do desenvolvimento representa, hoje em dia, um dos principais motivos das consultas de neurologia do desenvolvimento, neuropediatria e pedopsiquiatria nos países desenvolvidos (Afonso, 2014a). Por sua vez, a realidade demonstra que, apesar de todos os avanços científicos realizados no estudo da *PHDA*, continua ainda assim a existir um desconhecimento generalizado sobre esta perturbação.

Ao não apresentar um transtorno físico, ou uma desordem psicológica expressa, a *PHDA* revela-se perante os outros como fruto da impaciência, da falta de boa vontade da pessoa, ou, em última análise, como um simples caso de má educação. Esse facto implica que as crianças e jovens com *PHDA*, assim como as suas famílias, sejam obrigados a lidar diariamente com os preconceitos existentes, assim como com as consequências que estas apreciações estereotipadas acarretam, sendo estas crianças e jovens sistematicamente marginalizados no âmbito das suas relações sociais. Esta situação, por sua vez, é geradora de graves transtornos, não só no contexto familiar, mas também no relacionamento dos alunos com a comunidade escolar em que se inserem, visto manter-se a ideia de que existe uma incapacidade dos progenitores, quer ao nível da educação dos seus educandos, quer no acompanhamento diário dos seus filhos (Lopes, 2003).

Consideramos, no entanto, com base nos estudos que têm sido efetuados no âmbito da *PHAD*, que esta perturbação não pode ser considerada como um fenómeno dos nossos dias, ou como uma “moda”, pois os elementos recolhidos indicam que sempre existiram crianças com um conjunto de sintomas que, na atualidade, se poderiam reconhecer como indicadores claros deste distúrbio do desenvolvimento. Devemos então concluir que, se hoje em dia há mais crianças diagnosticadas com esta perturbação, esse facto não deveria servir, de modo algum, para negar a sua existência, mas sim para evidenciar uma maior consciencialização das famílias para o problema, bem como de uma maior formação por parte dos profissionais nas áreas do ensino e da saúde, quer ao nível do diagnóstico, quer do acompanhamento a efetuar àqueles que evidenciam manifestações desta perturbação.

Não devemos pois considerar a *PHDA* como o resultado de um acentuado incremento do ritmo de vida da sociedade contemporânea, da diminuição das relações e vínculos estáveis entre as pessoas, ou como o produto de um deficiente acompanhamento por parte dos pais. Como afirmam Ana Rodrigues e Nuno Lobo Antunes (Rodrigues & Antunes, 2014), estes fatores devem ser julgados de forma independente, ainda que possam estar relacionados entre si, influenciando-se mutuamente: “É como a semente que germina em solo fértil. A PHDA (semente), encontra na atual sociedade (o solo fértil), mais facilidade de expressão, e tem um impacto mais negativo na vida de cada um. (...) Costumamos brincar um pouco com a situação e dizer que, levado ao extremo, se não houvesse escola nem vida estruturada e se as crianças pudessem andar todo o dia na rua, livre e informalmente, não haveria crianças com PHDA. Ou melhor, o problema não teria tanto impacto no desenvolvimento e (...) não existiria necessidade de mudar os percursos de vida” (Rodrigues & Antunes, 2014, p. 22).

Podemos, neste âmbito, afirmar que a escola é por excelência o palco no qual as crianças e os jovens com *PHDA* enfrentam os seus maiores desafios, pois é no espaço da sala de aula que encontram um sem número de exigências para as quais não conseguem encontrar uma resposta adequada. Para além do conjunto de competências académicas a que devem dar resposta, vêem-se confrontados, no espaço escolar, com competências sociais e com regras de funcionamento que

supõem a reprodução de comportamentos sociais apropriados, uma determinada gestão do tempo, bem como a regulação das vontades de cada um e o respeito pelo espaço do colega. No entanto, a capacidade em gerir o *tempo* e a *vontade* é algo que, muitas vezes, ultrapassa a própria vontade e a capacidade de controlo das crianças e jovens com *PHDA*, o que acarreta resultados que põem em causa as suas relações interpessoais, a sua análise dos acontecimentos, a definição de objetivos a atingir, o planeamento e a organização de atividades, bem como o sentido de oportunidade em contexto social, situações essenciais para o sucesso escolar do aluno. Estas dificuldades conduzem a um sentimento de inferioridade em relação aos colegas e professores, pois muitas vezes esses alunos são vítimas da acusação de que se portam mal. No entanto, como afirma Lopes, “seria no mínimo surpreendente que uma criança tivesse tantas dificuldades em relacionar-se com os pares e com os adultos por decisão ou vontade próprias” (Lopes, 2003, p. 11).

Face ao exposto, torna-se importante procurar que os preconceitos, que ainda persistem em relação a esta perturbação, sejam banidos, quer da sociedade, em geral, quer da comunidade escolar, em particular. No seio da família, é importante salientarmos que a própria intervenção assertiva por parte dos pais é uma potencial fonte de conflitos, pois tanto os progenitores, como os seus filhos, não conseguem gerir de forma adequada a ausência de autorregulação, quer cognitiva, quer comportamental, indissociável desta perturbação. Existe mesmo, por parte dos pais, uma grande dificuldade em compreender a incapacidade revelada pelas crianças e jovens em manter a atenção numa tarefa ou num estímulo, o que os leva a procurar de forma incessante novos incentivos, originando uma inaptidão em gerir o tempo de forma adequada, indissociável da irrequietude, movimentação de braços e pernas, bem como da procura de espaços onde se possam evidenciar. Podemos afirmar que estes pais são os principais críticos do seu próprio fracasso, apesar dos esforços que desenvolvem para o sucesso dos filhos (Lopes, 2003).

## **2.2. Conceito de *Hiperatividade* e *Défice de Atenção*: evolução ocorrida**

Como salientámos anteriormente, subsiste na nossa sociedade a propensão em associar a *PHDA* quer ao ritmo de vida do mundo contemporâneo, quer à profunda

alteração dos valores morais e dos padrões de disciplina que se têm vindo a verificar nos nossos dias, não só no interior das escolas, mas também noutros contextos sociais. No entanto, a partir da recolha e análise de diversos depoimentos, elaborados por vários estudiosos ao longo do tempo, podemos identificar, no passado, vários indicadores que nos permitem afirmar que esta perturbação comportamental não é, de forma alguma, indissociável dos nossos dias.

O primeiro registo conhecido de crianças com comportamentos que hoje em dia seriam referenciados como sintomas claros desta perturbação é da responsabilidade do médico alemão Melchior Adam Weikard, que prestou os seus serviços a príncipes alemães e a membros da Casa Real Russa, no decorrer do século XVIII. Na sua obra *Der Philosophische Arzt* (O Médico Filósofo), datada de 1775, o autor redige um capítulo intitulado *Attentio Volubilis* (Atenção Inconstante), no qual são identificadas pessoas que apresentam problemas de concentração numa determinada matéria, por um período de tempo mais longo. Essas mesmas pessoas revelam também enormes dificuldades em manterem a atenção de forma mais persistente em determinado assunto, comparativamente à generalidade das pessoas. O autor, de forma jocosa, chega mesmo a equiparar esta pessoa, que designa como uma “pessoa saltitante”, a um “jovem francês”, contrapondo essa comparação àquele que caracteriza como um “maduro inglês” (Ferreira, 2014, p. 21).

Ainda no século XVIII, destacam-se os trabalhos realizados pelo médico de origem escocesa Sir Alexander Crichton, que no ano de 1798 trouxe a público um conjunto de estudos, compilados em três volumes “Sobre a Atenção e as suas Doenças”. Nestes, o autor, conforme refere Ferreira (Crichton, 1798, citado por Ferreira, 2014), realiza uma descrição pormenorizada de alguns dos elementos que são hoje considerados como fulcrais desta perturbação e que se evidenciam nas afirmações que transcrevemos: “A incapacidade de prestar atenção a qualquer objeto com um grau necessário de constância, quase sempre surge de uma sensibilidade mórbida ou anormal dos nervos, pela qual esta atenção é retirada incessantemente de uma impressão para outra” (Crichton, 1798, citado por Ferreira, 2014, p. 21). “Nesta doença da atenção, se se pode chamar assim, cada impressão parece agitar a pessoa e dar-lhe um grau anormal de desassossego mental. Pessoas andando para trás e para a

frente na sala, um ligeiro ruído na mesma, o movimento de uma mesa, o fechar de uma porta de repente, um ligeiro excesso de calor ou de frio, muita luz ou pouca luz, tudo destrói a manutenção da atenção nesses pacientes, na medida em que é facilmente excitada por cada impressão. Quando as pessoas são afetadas desta forma, como são muito frequentemente, têm uma determinada designação para o estado de nervos que é bem expressivo dos seus sentimentos. Eles dizem que têm <<fidgets>><sup>6</sup>” (Crichton, 1798, citado por Ferreira, 2014, pp. 21-22).

No decorrer do século XIX, Heinrich Hoffmann, médico psiquiatra alemão, apresentou um conjunto de textos que representam um importante contributo para o estudo e compreensão desta perturbação no passado. Por exemplo, no ano de 1844, o autor publica três histórias ilustradas, dedicadas ao seu filho Phill, as quais podem ser consideradas, conforme Ferreira, uma representação clara de sintomas de *PHDA*: “A história de Filipe Irrequieto”, “A história de João Cabeça-no-ar” e “A história de Frederico o Cruel” (Ferreira, 2014, p. 22). Segundo Ferreira, no ano seguinte, o autor elenca, numa canção também dedicada ao seu filho, alguns dos elementos caraterísticos deste distúrbio:

“Sempre agitado, Phill,  
Nunca está sossegado,  
Torce-se e contorce-se,  
Balança-se para a frente e para trás,  
Não consegue ficar sentado...”  
(Bréjard & Bonnet, 2014, p. 12).

No final do século XIX, em França, o Doutor Bourneville, nos trabalhos desenvolvidos e compilados em 1897 na obra “Le Traitement médico-pédagogique des différentes formes d’idiotie”, estabelece uma associação entre a constante instabilidade dos indivíduos, a sua sugestibilidade e agressividade. O autor afirma,

---

<sup>6</sup> Tradução original de Ferreira, J. C. (2014). “Perspectiva histórica da PHDA”. In Neto et al. *Hiperatividade e Défice de Atenção* (pp. 21-25). Lisboa: Verso de Kapa.



conforme Bréjard & Bonnet (2014), que estes sinais se encontram associados à instabilidade motora das crianças, as quais considera como “débeis mentais”, sofrendo de uma perturbação que apresenta uma “indiferença às observações, desobediência, indisciplina, mas sugestibilidade e submissão aqueles que amam” (Bourneville, 1897, citado por Bréjard & Bonnet, 2014, p. 12). Infelizmente as conceções preconizadas no século XIX, por este médico francês, reforçadas pela expressão de idiotia como forma de atraso mental, não foram de todo abandonadas e continuam a ser um estigma a marcar, negativamente, estas pessoas.

A história da *PHDA* será, posteriormente, marcada pelas investigações levadas a cabo por Sir George Frederic Still, médico responsável pelos primeiros passos da pediatria no Reino Unido. Com efeito, no âmbito de um ciclo de conferências realizadas em 1902, Sir George Frederic Still foi o responsável por uma intervenção acerca das “condições psíquicas relacionadas com um defeito no controle moral em crianças” (Ferreira, 2014, p.22). Nesta sua intervenção, segundo Ferreira, o médico britânico não só apresentou os seus estudos sobre crianças com défice cognitivo e com lesões resultantes de traumatismos cranianos, tumores ou meningites, como evidenciou um conjunto de crianças sem qualquer lesão, nas quais poderíamos identificar sintomas de *PHDA* (Ferreira, 2014). De acordo com Lopes (2003), o referido médico diferencia estas crianças pela forma como evidenciavam uma “deficiência do controlo moral”, salientando o seu baixo nível de atenção, a sua predisposição para a agressividade, hiperatividade e, como consequência, problemas de “desonestidade”, “crueldade”, “desobediência sistemática” e “problemas de aprendizagem escolar”, bem como de um elevado “risco de desenvolvimento de condutas antissociais” (Still, 1902, citado por Lopes, 2003, p. 16). Still, conforme salienta Selikowitz, no âmbito do trabalho que realizou no seu gabinete com vinte crianças reveladoras de défice de atenção e de excesso de atividade, reconheceu, no entanto, que estes sintomas não se ficavam a dever a qualquer lacuna na educação dos jovens (Selikowitz, 2010). Mas, apesar da importância das investigações de Still e do legado que nos deixou no âmbito da *PHDA*, é preciso salientar, conforme refere Lopes (2003), que Sir George Frederic Still foi um académico que viveu em plena sociedade Victoriana, estando

profundamente persuadido sobre a origem orgânica desta perturbação. Como afirma o mesmo autor, remetendo a informação para Schachar e para Barkley, “dos aspectos mais problemáticos do pensamento de Still, relativamente a estas crianças, reside na adopção de uma perspectiva Darwiniana dos distúrbios comportamentais da infância, altamente pessimista nos prognósticos e substancialmente determinista nas etiologias. Os distúrbios eram vistos como tendo uma base biológica e sendo pouco permeáveis à mudança, pelo que os factores ambientais e sociais eram largamente negligenciados” (Schachar, 1986 e Barkley, 1990, citados por Lopes, 2003, p. 17).

De referir ainda que nos Estados Unidos da América o interesse por esta problemática renasceu após o surto de encefalite nos anos de 1917 e 1918. Neste período, os médicos norte-americanos viram-se confrontados com crianças que, depois de sobreviverem à infeção, apresentavam profundos transtornos comportamentais e cognitivos (Lopes, 2003). Segundo Selikowitz (2010), muitas destas crianças foram vítimas de “uma forma de encefalite que as deixou com dificuldades de atenção, excesso de atividade e impulsividade. Nestas crianças, o vírus da encefalite danificou partes do cérebro afectadas nas crianças com PHDA, daí que os seus problemas fossem semelhantes” (p.33). É pois neste contexto que os investigadores da época são levados a associar diferentes tipos de perturbações comportamentais à existência de uma lesão cerebral, surgindo no seio da comunidade clínica o conceito de “Perturbação do Comportamento Pós-Encefalítico” (Bréjard & Bonnet, 2008, p. 16).

No decorrer do ano de 1947, Strauss descreve uma perturbação caracterizada por sintomas como a distração e a falta de atenção, a impulsividade e a hipercinesia na infância. A análise dos sintomas apresentados pelas crianças leva o investigador a colocar a hipótese da existência de lesões cerebrais mínimas, as quais, no entanto, não consegue confirmar (Bréjard & Bonnet, 2008). O conceito de “Lesão Cerebral Mínima” vai generalizar-se ao longo da década de quarenta do século passado. Partindo desta suposição de uma relação direta entre os sintomas apresentados e uma possível lesão cerebral ténue, os médicos vão estabelecer uma ligação entre estas crianças e aquelas que apresentavam lesões cerebrais mais graves (Ferreira, 2014, p.22).

Na década de 1960 surge uma nova perspetiva no estudo e análise dos sintomas característicos destas crianças e jovens. As investigações vão afastando, paulatinamente, a ideia da existência de uma lesão cerebral, qualquer que seja a sua gravidade, na génese da perturbação, substituindo-a pela noção de disfunção. O conceito de “Lesão Cerebral Mínima” converte-se em “Disfunção Cerebral Mínima”, no entanto, apesar desta alteração, os fatores orgânicos e neurológicos permanecem como elementos determinantes para explicar a estrutura dos sintomas e o seu funcionamento (Ferreira, 2014, p. 22).

No decorrer da década de sessenta do século passado, as abordagens realizadas ao fenómeno da hiperatividade e défice de atenção começam a traçar caminhos divergentes em ambas as margens do Atlântico. Nesse período, o Reino Unido e outros Estados da Europa seguem a classificação preconizada pela Organização Mundial de Saúde, designada como *International Classification of Diseases* (ICD). Esta classificação identifica somente crianças com um excesso de atividade grave, designado como “Distúrbio Hiperquinético” (Selikowitz, 2010, p. 33). Em contrapartida, nos Estados Unidos da América adota-se a classificação estabelecida pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) no seu *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Graças aos trabalhos levados a cabo pela psicóloga canadiana Virgínia Douglas, o excesso de atividade deixa, por sua vez, de ser encarado como o principal sintoma desta perturbação, passando esse papel a ser desempenhado pelo défice de atenção (Selikowitz, 2010). É neste contexto que, segundo Ferreira, o *DSM – III* (APA, 1980) vem identificar como constituinte fulcral da perturbação o défice de atenção, mais do que a hiperatividade, no seu mecanismo, passando, a partir de 1987, a falar-se de “Perturbação de Déficit de Atenção e Hiperatividade” (Ferreira, 2014, p. 23).

A partir da década de 1990, os países europeus têm vindo a seguir a perspetiva defendida pelos Estados Unidos da América. A *Classificação Internacional de Doenças* de 1990 (*ICD – 10*) e o *Manual de Diagnóstico e Estatística*, na sua versão de 1994 (*DSM IV*) apresentam já critérios semelhantes de diagnóstico desta perturbação (Selikowitz, 2010, p. 34).

Face ao exposto, constatamos que a *PHDA* tem-se apresentado, desde os finais do século XIX até aos nossos dias, como um verdadeiro desafio para todos aqueles especialistas que se interessam por esta perturbação.

Compreendemos também, conforme salientam os estudos efetuado sobre a *PHDA*, que esta perturbação está situada na interseção de três diferentes domínios, o domínio motor, o domínio cognitivo e o domínio afetivo. Os resultados das investigações e dos estudos realizados promovem ainda acesos debates sobre o próprio conceito de “perturbação”, já que o mesmo não gera consenso entre a comunidade científica, mantendo-se as discussões sobre se esta poderá ser considerada uma patologia de carácter secundário, ou apenas uma disfunção (Bréjard & Bonnet, 2008).

Na atualidade, a *PHDA* é considerada uma perturbação neurocomportamental, que tem a sua origem num complexo conjunto de fatores genéticos ou hereditários, neurobiológicos e ambientais. Mas, devido à grande variabilidade na forma como são expressos os sintomas, bem como na idade em que os mesmos são identificados, a sua gravidade, as diversas patologias associadas à perturbação ou a evolução e resposta aos tratamentos, esta interação é complexa, tornando difícil definir, com exatidão, quais os fatores que estão na base de cada caso em particular (Nascimento & Ferreira, 2014).

Apesar das dificuldades encontradas na identificação dos fatores que contribuem para o desenvolvimento desta perturbação, os estudos já efetuados sobre a *PHDA* apontam que há que destacar a esse nível e em primeiro lugar os fatores genéticos e/ou hereditários. Com efeito, os estudos mais recentes revelam que 25% das crianças com *PHDA* têm um familiar próximo com o mesmo diagnóstico. No caso de irmãos, esses valores sobem para uma percentagem que varia entre os 30% e os 40%, sendo especialmente relevantes no caso de gémeos monozigóticos, em relação aos quais os casos identificados atingem valores na ordem dos 90%. Os mesmos estudos demonstram ainda a existência de variados genes que podem estar diretamente relacionados com o aparecimento da *PHDA*. Conforme enunciam Nascimento & Ferreira (2014), serão, a esse nível, de destacar: genes de recetores de

dopamina; gene do transportador de dopamina; gene de transportadores de serotonina; gene do recetor 1B de serotonina; gene da beta-hidroxilase da dopamina; gene da proteína associada ao sinatossoma; genes de recetores metabotrópicos do glutamato.

Os avanços científicos nas áreas dos estudos neuropsicológicos, neuroquímicos e de neuroimagiologia proporcionaram, por sua vez, importantes contributos para a identificação de outros fatores que se encontram na génese desta perturbação, os fatores neurobiológicos. Neste âmbito, as investigações realizadas com recurso à ressonância magnética (*RM*) demonstraram que as crianças com *PHDA* não apresentam a assimetria particular existente entre os núcleos caudados<sup>7</sup> que se verifica nas crianças sem esta perturbação, nas quais o volume do lado direito dos núcleos caudados é superior ao lado esquerdo (Nascimento & Ferreira, 2014).

As crianças diagnosticadas com *PHDA*, sujeitas a exames com *RM*, apresentam ainda alterações referentes a um menor volume cerebral e do cerebelo, dimensões menores de algumas partes do corpo caloso, assim como um acréscimo do volume da massa cinzenta na região do córtex temporal posterior e parietal inferior. Estas alterações são particularmente evidentes nas áreas cerebrais anteriores, nomeadamente um menor volume do córtex pré-frontal e frontal (Nascimento & Ferreira, 2014).

Estas descobertas, por sua vez, permitem aos investigadores estabelecer uma associação entre as alterações verificadas, particularmente as verificadas no córtex pré-frontal, e a prevalência de alguns dos sintomas da *PHDA*. Esta área do cérebro é a área responsável pelo desempenho das designadas funções executivas, as quais nos permitem centrar a nossa atenção no que julgamos relevante e, por outro lado, descartar o que é acessório ou inútil, permitindo-nos, dessa forma, organizar as nossas respostas aos estímulos exteriores e programar a nossa atuação sem responder involuntariamente ao mínimo impulso (Rodrigues & Antunes, 2014).

---

<sup>7</sup> Ver anexo 1.

A representação do sistema nervoso através do recurso à imagem de uma empresa meticulosamente organizada, dividida em unidades independentes com funções específicas que comunicam entre si, transmitindo informações de forma ininterrupta e que, simultaneamente, efetuam alterações ao seu processamento consoante as informações que recebem, é o melhor modelo para a compreensão deste órgão do corpo humano. Apesar de independentes, cada uma destas regiões é influenciada pelas informações que recebe de outras áreas, influenciando, por sua vez, a atividades daquelas a que está ligada (Rodrigues & Antunes, 2014).

Na base de toda as unidades que constituem o sistema nervoso está o neurónio que é a célula do cérebro e, como tal, o elemento fundamental deste órgão. Quando um neurónio quer enviar uma mensagem a uma outra célula do sistema nervoso, produz-se uma corrente elétrica que transita pelo fio que está ligado ao seu corpo central designado por axónio. No momento em que a corrente elétrica atinge o limite desse fio, os terminais dos axónios, dá-se a libertação de uma substância química que vai funcionar como mensageira e vai acionar a célula à qual a primeira célula está ligada. Assim, através de um conjunto próprio de mensageiros, designados como neurotransmissores, os neurónios comunicam entre si, criando dessa forma um vaivém incessante de informações. São estabelecidos assim circuitos com atribuições específicas, as chamadas redes neuronais. Cada uma destas redes tem um emissário em particular, uma substância química própria como a *Serotonina*, a *Dopamina* e a *Noradrenalina* (Rodrigues & Antunes, 2014).

Efetuando uma comparação ilustrativa, podemos considerar que cada rede neuronal possui a sua própria operadora de comunicações, representadas por cada uma destas substâncias químicas. Neste contexto, nas crianças sem *PHDA* os circuitos neuronais localizados nos lobos pré-frontais funcionam com “rede” máxima, pois a *Dopamina* libertada de forma profusa dos axónios gera informação que se desloca sem interrupções ou cortes, enquanto que nas crianças com esta perturbação “há perda de «sinal», cai a chamada, e a mensagem é transmitida entre soluços” (Rodrigues & Antunes, 2014, p. 36).

Desta maneira, podemos afirmar que, embora seja unânime que não se pode considerar apenas a disfunção de um neurotransmissor como único agente no aparecimento e desenvolvimento de uma perturbação tão dispar, é fundamental apreciar o seu papel, pois a “redução na função destas vias provoca uma deficiente ativação do córtex pré-frontal que controla a atenção, organização, planeamento, motivação, cognição e atividade motora, resultando em défice na atenção, na inibição dos impulsos e nas funções executivas que são os processos que envolvem o planeamento, o raciocínio abstrato, a flexibilidade mental e a memória de trabalho” (Nascimento & Ferreira, 2014, p. 27).

De referir ainda que a análise dos fatores que podem condicionar o crescimento e o normal funcionamento da criança permite-nos identificar um conjunto de fatores pré-natais e pós-natais associados ao desenvolvimento de *PHDA*. A exposição à nicotina, ao álcool, a tranquilizantes, a prematuridade ou o baixo nível de peso no momento do nascimento são fatores perinatais referenciados como importantes no âmbito da perturbação. Por outro lado, as lesões no sistema nervoso central provocadas por infeções ou traumatismos cranianos graves, que promovam alterações estruturais e funcionais no cérebro, são elementos pós-natais a considerar no desenvolvimento de *PHDA* (Nascimento & Ferreira, 2014).

Os mais recentes estudos permitem também estabelecer uma relação entre a origem de *PHDA* e o modelo de estrutura familiar (monoparentalidade), a relação que se estabelece no seio da família (reforço negativo dos comportamentos negativos), o estrato socioeconómico de origem (estatuto económico baixo), assim como o *habitat* (meio urbano). No entanto, a influência destes fatores revela-se insignificante. Estes elementos funcionam primordialmente como fatores de risco de co-morbilidades comportamentais e não estão na génese da própria perturbação. Por sua vez, os fatores culturais e as suas diferentes dinâmicas afiguram-se essencialmente relevantes no que diz respeito às metodologias de avaliação e diagnóstico dos sintomas e não no que diz respeito aos próprios indivíduos (Bréjard & Bonnet, 2008).

Por último, e embora a sua importância para o desenvolvimento de *PHDA* seja ainda muito discutida, algumas investigações permitem-nos identificar um conjunto de fatores ambientais, tais como a dieta, os aditivos e conservantes alimentares, os açúcares refinados, as intolerâncias e alergias alimentares, os ácidos gordos e o défice de ferro e de zinco, que podem estar implicados em todo este processo. Alguns destes estudos salientam o papel dos excessos alimentares, particularmente de açúcares refinados em alterações comportamentais, nas quais se inclui a hiperatividade. Por sua vez, a *Teoria da Alergia*, intolerância ou sensibilidade a determinados alimentos, bem como a *Hipoglicemia Funcional Reativa* podem desencadear um processo designado por *Stress Hormonal* e a libertação de adrenalina depois de realizada a ingestão de açúcar. É importante salientar que, se em algumas crianças os sintomas se agravam após o consumo de determinados alimentos, este comportamento não deverá ser considerado a causa principal da perturbação (Nascimento & Ferreira, 2014).

As pesquisas realizadas em crianças com *PHDA* demonstram que estas possuem níveis de ácidos gordos essenciais muito baixos no sangue, nos quais se inclui o *Omega 3* e o *Omega 6*, fundamentais para o desenvolvimento e funcionamento das membranas neuronais. Por seu vez, apesar de não estar ainda totalmente estabelecida a sua importância nesta perturbação, o défice de *Ferro* está relacionado com obstáculos no processo de aprendizagem, com dificuldades cognitivas, bem como com incorreções nos neurotransmissores de *Dopamina*. Neste contexto a sujeição ao contacto com metais pesados como o *Chumbo* e o *Mercúrio* também tem sido referida como um fator de risco relacionado com a *PHDA* (Nascimento & Ferreira, 2014).

Face ao exposto, podemos concluir que a *PHDA* é uma perturbação com base neurológica, a qual é profundamente afetada por fatores genéticos, sofrendo, em simultâneo, a ação do meio ambiente. O acionamento do córtex pré-frontal é deficitário, sendo determinado por fatores neurobiológicos, o que conduz a lacunas nas funções executivas, tais como o controlo da atenção e a inibição dos impulsos (Nascimento & Ferreira, 2014).



Os défices nas funções executivas e as consequentes limitações na interdição de impulsos são analisadas por Rodrigues e Antunes (2014), que nos propõem o seguinte exemplo, de forma a ilustrar a luta interior vivenciada por uma criança com *PHDA* quando tenta organizar os estímulos exteriores e controlar os seus impulsos, tentando, simultaneamente, organizar uma resposta adequada aos mesmos: “Imaginem uma professora a leccionar uma aula de História. Aos alunos indica o nome do primeiro rei de Portugal e a trama que envolveu a sua vida, incluindo a conquista de Lisboa e as desavenças sérias com a sua mãe. Em simultâneo, há uma auxiliar que passa no corredor, um cão ladra à distância e, na fila de trás, uma criança deixa cair o lápis (...). Na sala de aula, o José tenta ouvir a professora de História. Na verdade até acha alguma piada ao assunto. Mas a verdade é que o barulho que a auxiliar está a fazer lá fora se sobrepõe, e, entretanto, lembra-se que ontem se esqueceu do casaco no recreio. Seria bom ir buscá-lo, para a mãe não se zangar mais com ele. E o cão também ladra... Pois, pensa o rapaz, faz lembrar o Snoopy, o cão do vizinho que tem estado muito doente... E o João deixou cair o lápis. O melhor é apanhá-lo e devolvê-lo.

E lá vai o José, para debaixo da mesa, arrastando a cadeira para chegar ao lápis do amigo (...). De regresso ao seu lugar, esforça-se de novo por se focar na professora, que já está a olhar para ele (...). - Tenho de me esforçar para a ouvir. De que rei é que ela está mesmo a falar? Será que a auxiliar encontrou o meu casaco? Vou pedir à professora para ir lá fora perguntar (...) a mãe pediu tanto para não perder o casaco.” (Rodrigues & Antunes, 2014, pp. 36-37).

Os estímulos, as solicitações do exterior, representam, com efeito, para a criança com *PHDA*, desafios para os quais não consegue encontrar a resposta adequada, no momento oportuno, pois é incapaz de efetuar a seleção e organização desses mesmos estímulos tendo em conta o seu grau de importância.

### **2.3. As dimensões essenciais no diagnóstico clínico da *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção***

Para realizar o diagnóstico clínico de *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção* a comunidade médica utiliza a sigla *PHDA*. Esta é utilizada para

identificar um conjunto de sintomas que, apesar de se revelarem durante a infância, se vão manter ao longo da adolescência e, em muitos casos, chegar até à vida adulta (Rodrigues & Antunes, 2014). Apesar da generalidade das crianças com esta perturbação revelarem sinais particulares de hiperatividade e/ou impulsividade, bem como de défice de atenção, num determinado momento da sua infância, é raro que esses sinais se manifestem de uma forma global e simultânea (Selikowitz, 2010). Pelo contrário, devemos assumir que os referidos sintomas vão sofrer um processo de evolução e transformação na forma como se apresentam no decurso dos anos (Rodrigues & Antunes, 2014).

No caso específico da *PHDA*, os sintomas revelados pelas crianças devem ser reunidos em três diferentes áreas do comportamento: o excesso de atividade motora ou hiperatividade; a impulsividade e o défice de atenção. No entanto, é importante salientar que no seio desta realidade a desatenção surge como um fator comum a todas estas dimensões comportamentais, apesar dos diversos níveis que possa assumir (Afonso, 2014b). Assim, é possível identificar um conjunto de características que são definidas como sintomas nucleares de *PHDA*, através das quais se pode efetuar o diagnóstico correto desta perturbação. Por sua vez, devemos ter em consideração que este mesmo diagnóstico está também sujeito a um conjunto de normas internacionais, as quais vão regulamentar a sua realização através do recurso a Manuais de Classificação de Perturbações da Infância e da Adolescência (Rodrigues & Antunes, 2014).

Assim, em relação à *PHDA*, o *DSM – IV – TR* (APA, 2002) indica que o diagnóstico desta perturbação do desenvolvimento exige a identificação no sujeito de um conjunto de, pelo menos, seis sintomas de uma lista de dezoito. Destes mesmos sintomas, metade deve estar relacionada com problemas de hiperatividade e/ou impulsividade e a outra metade com problemas de défice de atenção. Contudo, em ambos os casos os sintomas devem manifestar-se de forma persistente, causando uma perturbação no correto desenvolvimento do indivíduo. Desta forma, são apresentados os critérios que devem servir como guia para o diagnóstico desta perturbação do desenvolvimento. A saber:

- a) “Um padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade/hiperatividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nas pessoas com um nível semelhante de desenvolvimento;
- b) Alguns sintomas (...) devem-se ter manifestado antes dos sete anos de idade. Mas o diagnóstico pode ser feito antes ou depois dos sete anos. Em muitas crianças o diagnóstico é feito mais tarde, porque os sintomas não são tão evidentes;
- c) Alguns problemas relacionados com os sintomas devem ocorrer, pelo menos em duas situações (por exemplo em casa, na escola ou no trabalho);
- d) Deve haver provas claras de um défice clinicamente significativo do funcionamento social, académico ou laboral;
- e) Para se fazer o diagnóstico, é preciso que os sintomas não se enquadrem noutras perturbações, como é o caso da Perturbação Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia, ou de outra Perturbação Psicótica ou Perturbação Mental (por exemplo, Perturbação de Humor, Perturbação de Ansiedade, Perturbação Dissociativa ou Perturbação de Personalidade)” (Rodrigues & Antunes, 2014, pp. 16-17).

Considerando que os critérios elencados no *DSM – IV – TR* (APA, 2002) se refletem de diversas formas em cada criança, de maneira que algumas delas revelam uma maior preponderância de défice de atenção, enquanto que outras apresentam uma predominância de impulsividade e/ou hiperatividade, o diagnóstico deve obedecer a um dos três subtipos já identificados:

**“Subtipo Misto ou Combinado** - quando são patentes de forma equilibrada os sintomas em ambas as suas dimensões, no âmbito do défice de atenção e da impulsividade/hiperatividade. Este subtipo é também o mais típico e mais comum de *PHDA*;

**Subtipo Desatento** - quando se exibem sobretudo sinais de desatenção e os sintomas de irrequietude e impulsividade são pouco significativos. Este subtipo é o mais frequente no sexo feminino;

***Subtipo Hiperativo/Impulsivo*** - representa uma forma mais invulgar desta perturbação, estando normalmente associada a outros diagnósticos suplementares” (Rodrigues & Antunes, 2014, p. 17).

Finalmente, devemos salientar que se deve ainda considerar a hipótese de realizar um diagnóstico de *PHDA* a um indivíduo de maneira a ser incluído na categoria de *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção Sem Outra Especificação* (Rodrigues & Antunes, 2014). Tal acontece no momento em que os sintomas predominantes de falta de atenção ou hiperatividade e/ou impulsividade não preencham os critérios de *PHDA* inicialmente definidos. Neste casos particulares podem ser inseridas as pessoas que preencham os critérios de *PHDA*, do *Subtipo Desatento*, mas que os sintomas tenham surgido só a partir dos sete anos. Os indivíduos que apresentam um comportamento padrão marcado sem ser pela incompreensão de instruções ou por oposição, mas que revelem um défice clinicamente significativo de falta de atenção e cuja sintomatologia preencha os critérios definidos para esta perturbação, também são incluídos nesta categoria (Rodrigues & Antunes, 2014). Também podem ser incluídos nesta classe os indivíduos que apesar de não preencherem todos os critérios desta perturbação, revelem um comportamento acentuado de indolência e redução de atividade, assim como por delírios diurnos (Bréjard & Bonnet, 2008).

A adoção do *DSM V* (APA, 2013), atualmente em vigor, implica alterações quer em relação à idade definida como ponto de partida para a identificação dos sintomas para a realização do diagnóstico da perturbação, passando a idade dos sete para os doze anos, quer em relação à noção de *subtipos* que é substituída pelo conceito de *formas de apresentação*. Esta última alteração permite identificar, de maneira mais apropriada, as crianças e jovens com *PHDA*, pois partindo do princípio que as suas formas de expressão são diferentes consoante o sexo ou a idade, confere a cada uma dessas mesmas formas de expressão uma designação mais apropriada. Desta maneira a denominação de *PHDA de Subtipo Desatento* é substituída pela designação de *PHDA de Forma de Apresentação Desatenta*. Da mesma maneira, vem também possibilitar a existência de diagnósticos em idade pré-escolar, nomeadamente de *PHDA de Forma de Apresentação Hiperativa – Impulsiva*,

progredindo para formas de apresentação combinada ou mista, ou mesmo formas de apresentação desatenta (Rodrigues & Antunes, 2014).

O estudo da *PHDA* revela-nos a amplitude da sua natureza, demonstrando que a identificação dos sintomas não é tão simples como faria prever uma visão menos atenta do problema. Simultaneamente, permite-nos contactar com toda a variedade de agentes que afetam o normal desenvolvimento da criança e do jovem. No entanto, apesar da diferença de fatores, próprios desta perturbação, é ao nível do comportamento que se torna mais visível a sua sintomatologia. Podemos mesmo afirmar que o excesso de atividade motora e os consequentes comportamentos desajustados são, pelo seu exagero e carácter perturbador, os principais motivos para a marcação de consultas (Bréjard & Bonnet, 2008).

Nesta circunstância, poderemos elencar um conjunto de condutas consideradas excessivas, as quais poderão servir como indício de problemas comportamentais:

“Instabilidade comportamental: tendência para estar sistematicamente em movimento, incapacidade para permanecer sentado, num contexto escolar, por exemplo. A criança poderá deixar-se escorregar na cadeira, sentar-se, escorregar de novo, repetindo várias vezes o mesmo ciclo;

Mobilização do tronco e dos membros: atividade motora quase permanente das mãos, dos pés ou membros, movimento da parte superior do corpo;

Exposição ao risco: durante os momentos em que pode movimentar-se desordenadamente, escala paredes, trepa árvores, podendo correr sérios riscos;

Impulsividade: incapacidade para diferir uma resposta comportamental ou verbal. Por exemplo, a criança inicia uma tarefa antes de o adulto ter terminado de dar as instruções;

Dispraxia: imperícia crónica, tendo a criança dificuldades em realizar um gesto preciso. As perturbações revelam-se tão mais flagrantes quanto mais minuciosa for a tarefa e quanto mais fases complexas tiver de percorrer” (Bréjard & Bonnet, 2008, p. 46).

O segundo grande eixo desta perturbação corresponde ao défice de atenção, o qual, quando associado à hiperatividade, representa a expressão completa da *PHDA*. Em termos clínicos podemos defini-los como:

“Hipoprosexia: diminuição da atenção com distração e dificuldade de concentração. A criança dificilmente segue as instruções ou as regras, manifesta aborrecimento ou deixa-se facilmente distrair por elementos exteriores à tarefa;

Aprosexia: perda da atenção com distração extrema e impossibilidade de se concentrar de modo prolongado. Este estágio de perturbação da atenção representa um agravamento da perturbação precedente, com incapacidade de concentração numa tarefa que exija a manutenção da atenção. Nesta forma grave, a criança parece nem conseguir ouvir o que lhe é dito pelo adulto, incapaz de concentrar a sua atenção no discurso” (Bréjard & Bonnet, 2008, p. 48).

Neste contexto, não podemos deixar de referir a dimensão emocional como uma terceira extensão desta perturbação, a qual, embora nem sempre visível, é igualmente importante para perceber a globalidade da *PHDA*, assim como as suas implicações na vida das crianças e jovens. Desta forma, podemos evidenciar que, nesta área, o indivíduo é afetado em diversos planos, entre os quais salientamos os seguintes:

“Euforia e estado de eiação: a criança apresenta frequentemente um excessivo humor positivo, com expressões de alegria exageradas, podendo mesmo parecer <<forçadas>>;

Instabilidade emocional: a instabilidade afecta igualmente o domínio emocional, podendo a criança passar abruptamente do riso à fúria ou ao amuo. Além disso pode abandonar rapidamente uma atividade que parecia dar-lhe prazer em favor de outra, não constituindo o prazer

proporcionado um critério de relevo para a manutenção de um comportamento ou para o envolvimento numa tarefa;

Crises de fúria: são frequentes, surgindo como reações às limitações e às regras impostas pelo ambiente. A sua manifestação é frequentemente causada pela obrigação de manter um período de calma e de silêncio. Na maioria das vezes, expressam-se sob a forma de gritos e de gesticulações (...);

Disforia: não é raro registar-se a presença latente de sentimentos de mal-estar, de tristeza e de toda uma gama de afectos negativos, à primeira vista dissimulados pela vertente espetacular dos sentimentos apresentados” (Bréjard & Bonnet, 2008, pp. 49-50).

Segundo a *DSM-V* (APA, 2013), a sintomatologia identificada num quadro clínico nos seis meses anteriores ao diagnóstico permite considerar três diferentes formas de apresentação de *PHDA*: predominantemente desatento; predominantemente hiperativo-impulsivo e uma forma mista ou combinada. No entanto, apesar desta divisão em três grandes grupos, é importante salientar que as manifestações clínicas podem expressar-se de distintas formas, conforme os variados ambientes onde a criança esteja inserida, assim como podem apresentar uma evolução dentro do próprio grupo onde se insere (Afonso, 2014b). Serão essas três dimensões que iremos aprofundar de seguida.

### **2.3.1. Forma Predominantemente Desatento**

Tendo em consideração que é comum ser irrequieto e impulsivo na faixa etária entre os três e os seis anos, na qual a atenção da criança é, por norma, de curta duração, variando consoante o interesse que determinada atividade lhe desperta, podemos constatar que a realização de um diagnóstico nesta fase de desenvolvimento torna-se complexa, requerendo uma vasta prática clínica (Rodrigues & Antunes, 2014). É precisamente a partir do momento em que a criança entra no sistema de ensino e que lhe é solicitado quer o cumprimento das regras de funcionamento do espaço de uma sala de aula, quer a sua atenção e concentração para a realização de determinada função ou para a aquisição de determinado conteúdo, que se tornam

evidentes os sintomas de hiperatividade e/ou impulsividade, bem como as suas dificuldades no âmbito da atenção e da concentração.

Assim, com a entrada no sistema de ensino, logo desde o 1º Ciclo, quando se dá início a um processo de aprendizagem que exige das crianças a sua atenção para uma tarefa em particular por um determinado período de tempo, as crianças predominantemente desatentas alternam a sua atenção entre os mais variados estímulos exteriores à tarefa que lhes foi proposta, pois esse mesmo período de tempo revela-se superior às suas capacidades, o que aporta consigo consequências negativas no seu aproveitamento escolar.

Estas crianças revelam dificuldade em permanecer concentradas durante um período de tempo que se considera adequado à sua idade, principalmente numa atividade que implique a criação de rotinas. Manifestam, por outro lado, uma grande incapacidade em compreender e respeitar as normas e as regras que lhe são explicadas, obrigando a que as mesmas sejam repetidas de forma incessante, o que implica, por sua vez, um constante acompanhamento de um adulto. A alternância constante do grau de envolvimento nas tarefas e a inconstância no desempenho dos trabalhos pode ajudar a criar a noção da existência de má vontade ou de preguiça por parte da criança, embora este padrão de comportamento esteja totalmente fora do controlo da própria.

A incapacidade em manter a atenção dirigida para determinada tarefa, por um período de tempo mais longo, acarreta consigo outro tipo de obstáculo, tal como a dificuldade em prestar atenção aos pormenores, o que dá lugar a erros ortográficos, no caso da realização de cópias ou à falta de organização dos trabalhos, bem como a uma má apresentação dos mesmos. Por todos estes motivos, estas crianças demonstram alguma resistência na execução de tarefas que exijam um maior grau de concentração, tal como os trabalhos da escola e desistem facilmente perante esses desafios. Por outro lado, essa mesma incapacidade provoca nestas crianças propensão para se esquecerem da realização das mais simples tarefas do dia a dia, tais como dar um recado ou cumprir uma ordem mais complexa, a qual implique mais que uma ação. A perda de objetos, como material escolar, peças de roupa,



telemóveis, chaves ou óculos representa outra das dificuldades que estas crianças têm de enfrentar na sua vida diária (Afonso, 2014b).

Segundo Selikowitz (2010), para além das dificuldades de concentração típicas das crianças, as dificuldades sentidas por estas mesmas crianças vêm-se ainda agravadas devido a problemas ao nível da memória curta e à interferência que os défices de atenção têm no processamento das informações. Rodrigues e Antunes (2014) reforçam essa posição ao afirmarem que a existência de uma disfunção ao nível das funções executivas ajuda a explicar os constantes esquecimentos destas crianças. Esta teoria, designada como *Teoria das Disfunções Executivas*, atesta que as funções executivas são as responsáveis quer pela regulação dos mecanismos da atenção, tal como a memória, quer pela capacidade de organização e planificação de uma tarefa. Para os autores a memória deve ser entendida como um complexo processo de codificação, armazenamento e posterior recuperação dessa informação, o qual é afetado pela ação dos défices de atenção. Estes contribuem para um deficiente armazenamento da informação, comprometendo assim a capacidade de efetuar a sua recuperação de forma integral (Rodrigues & Antunes, 2014). Desta maneira, a criança com esta perturbação de carácter predominantemente desatenta, sem a ajuda de um adulto, é incapaz de superar determinados desafios da vida quotidiana, como ordenar os trabalhos da escola ou organizar a mochila para o dia seguinte (Afonso, 2014b). A memória apresenta-se pois como uma função cognitiva fundamental na vida do ser humano, é ela que permite à criança e ao adolescente a aquisição e organização de conhecimentos, de forma a integrarem as matérias ensinadas no contexto escolar (Rodrigues & Antunes, 2014).

Por norma, estas crianças apresentam maiores dificuldades na convivência com os seus pares, sendo mais tímidas no âmbito do relacionamento social. Este facto implica que dificilmente tomam a iniciativa para participar nas atividades propostas, sendo necessário incentivá-las constantemente, quer para fazer novos amigos, quer para intervirem de forma ativa no dia a dia escolar. Assim, tornam-se um desafio constante para pais e professores, os quais têm que lidar, diariamente, com tarefas incompletas, trabalhos inacabados, recados esquecidos, uma grande

lentidão na execução das tarefas, bem como uma desorganização permanente do material letivo (Afonso, 2014b).

### **2.3.2. Forma Predominantemente Hiperativo-Impulsivo**

As crianças com esta perturbação na sua forma *Predominantemente Hiperativo* parecem estar dotadas de uma fonte de energia inesgotável e o seu comportamento assume formas excessivas e inapropriadas em situações não expectáveis. O movimento continuado das pernas por baixo da secretária da sala de aula, os movimentos ritmados de pés e mãos, o enredar a roupa nos dedos ou o roer de unhas constante poderão, mesmo, ser considerados como imagens indissociáveis destas crianças. As regras de comportamento em contexto escolar são objetivos demasiado ambiciosos para elas, pois não conseguem manter-se sentadas na sua secretária durante a aula, ou durante outra situação em que lhes é solicitada uma postura séria. Neste contexto, revelam ainda grandes dificuldades em participar de forma calma e ponderada em jogos ou atividades que envolvam o grupo ou a turma em que estão inseridos, gerando com esse comportamento situações de tensão no seu relacionamento com os outros (Afonso, 2014b).

A hiperatividade é na realidade o sinal mais visível desta perturbação, de tal maneira que até à década de 80 do século XX era considerada como o fator crucial desta perturbação e não só um dos sintomas, entre muitos outros. O comportamento destas crianças apresenta níveis de atividade substancialmente superiores ao de crianças na mesma faixa etária, quer ao nível motor, quer ao nível vocal (Lopes, 2003). Assim, é importante realizar a distinção entre uma vivacidade física característica de uma criança e a atividade quase ininterrupta e incontrolada da criança com *PHDA*. Esta última apresenta não só uma atividade desajustada e excessiva, como apresenta, em muitos casos, um discurso acelerado e mesmo incompreensível, podendo a hiperatividade ser de carácter motor, verbal ou mesmo cognitivo (Afonso, 2014b).

Apesar destas crianças serem irrequietas e apresentarem, em regra, um nível de atividade exagerado para a sua idade, uma observação mais cuidada permite-nos afirmar que “muitas delas não são excessivamente ativas” (Selikowitz, 2010, p. 24).

Assim, podemos constatar que o grau de excesso de atividade é variável de uma criança para outra, de tal maneira que poderá variar entre a criança que não consegue estar quieta, até à criança que apenas tem um sensação de profunda agitação. Neste âmbito, e apesar de não existirem métodos que permitam realizar uma medição exata dos níveis de atividade, podemos identificar três categorias “descritivas do excesso de atividade” (Selikowitz, 2010, p. 53):

*“Agitação: muitas crianças com PHDA não são inusitadamente ativas para a sua idade, mas queixam-se simplesmente de uma sensação de agitação;*

*Nervoso Miudinho: uma criança com <<nervoso miudinho>> pode ser descrita como tendo <<bicho carpinteiro>>, estar sempre <<a mexer-se>>, a <<sacudir-se>>, <<não pára quieta>>, ou a <<retorcer-se>>. Estas crianças torcem-se todas quando estão sentadas. As mãos nunca estão paradas, por exemplo tamborilando os dedos em cima da mesa, ou batendo com coisas em cima da secretária;*

*Irrequietos (corredores ou trepadores): as crianças com PHDA que têm a forma mais grave de excesso de atividade são muitas vezes descritas como se <<tivessem pilhas>>. Estas crianças nunca estão quietas. Correm em vez de andar. Não gostam de estar <<presas>> seja de que maneira for. Se as agarrarmos, fazem tudo para se libertarem. Trepam por cima de tudo e saltam para cima das coisas, numa altura em que as crianças da mesma idade já não fazem nada disso” (Selikowitz, 2010, pp. 53-54).*

As crianças hiperativas, por norma expressam a sua agitação em contextos desajustados, nomeadamente em atividades que divergem das pretendidas pelos pais, educadores ou colegas, o que pode dar lugar a situações de conflito e de oposição. Estas situações, em geral, terminam quer com uma intervenção mais firme do adulto, através de uma repreensão ou de um castigo, quer com a separação dos seus pares (Afonso, 2014b). No entanto, este facto poderá acarretar consigo o aumento da baixa auto-estima da criança, o que, por sua vez, faz com que reaja de forma incorreta por ter sido chamada e admoestada em frente dos seus colegas (Selikowitz, 2010).

A agitação motora das crianças vai diminuindo ao longo do seu crescimento, dando-se uma redução significativa deste excesso de atividade a partir dos 10 anos de idade. No entanto, esta redução é variável consoante a criança e os contextos em que esta está inserida. Na adolescência a agitação e irrequietude dão lugar a sensações de inquietude e incapacidade, as quais transportam o jovem para atividades sedentárias ou sossegadas (Afonso, 2014b). Apesar desta aparente transformação, Rodrigues e Antunes (2014) chamam a nossa atenção para o facto de que, nessa altura, poderá “tornar-se um adolescente com pouca capacidade de concentração, um estilo cognitivo impulsivo, a que se podem vir a juntar dificuldades específicas de aprendizagem. A adolescência, para estas pessoas, torna-se um período especialmente complicado devido ao aumento de exigência social, de responsabilidade, e ao processo de construção de identidade, mudança de aparência corporal, aceitação por parte do grupo, relações com o sexo oposto” (p. 55).

Para Selikowitz (2010) a impulsividade deve ser entendida como “a dificuldade de pensar antes de agir” (p. 45), considerando-a como responsável de todos os obstáculos e dificuldades que as crianças com *PHDA*, na sua forma *Predominantemente Impulsiva* enfrentam na sua vida diária, quer em casa, quer na escola. O autor considera que não é possível ensinar a criança a refletir sobre as consequências das suas atitudes, de forma a resolver o problema, pois esta não dispõe de instrumentos apropriados, tal como inibidores comportamentais e reflexivos que lhe permitam aplicar, na prática, o que lhe é ensinado (Selikowitz, 2010).

Com efeito, podemos considerar que as crianças em idade pré-escolar são habitualmente impulsivas, agarrando, sem hesitação, num determinado objeto que despertou a sua atenção e demonstrando agressividade e repúdio por algo de que não gostam, sem pensarem nas consequências das suas atitudes, comportamento, aliás, normal para a sua idade (Selikowitz, 2010). No entanto, tal não sucede quando o mesmo comportamento ocorre numa criança em idade escolar quando demonstra incapacidade para controlar os seus impulsos, seja na fila para o almoço, seja no jogo de futebol com os colegas ou ainda, em contexto de sala de aula, ao nível das suas atitudes e do seu próprio discurso (Afonso, 2014b). Estas dificuldades têm, segundo

Rodrigues e Antunes (2014) a sua origem nas dificuldades de inibição comportamental, as quais geram um défice de autocontrolo, ou seja “ o nosso cérebro necessita que o córtex pré-frontal exerça as funções de travão” (p. 43). Mas, como salientámos anteriormente, nas crianças com *PHDA* essa zona do cérebro não tem um funcionamento conveniente, o que vai impedir que os circuitos neuronais impeçam as explosões de respostas impulsivas. As ligações dos circuitos neuronais a diferentes zonas do cérebro, responsáveis pelo controlo das emoções, provoca a manifestação de reações desproporcionadas quando os estímulos são mais intensos.

A opinião referenciada é também veiculada por Gray, para o qual estas crianças apresentam défices de funcionamento nas estruturas da parte frontal do cérebro, as quais funcionam como um mecanismo de inibição de comportamentos (Grey, 1982, citado por Selikowitz, 2010, p. 46). Com o desenvolvimento do lobo frontal do cérebro, as células nervosas, ou neurónios, começam a exercer a função de intermediárias entre os estímulos que entram no cérebro e as respostas que são dadas a esses mesmos estímulos. Esta função permite, a cada um de nós, parar para refletir antes de atuar. A criança com *PHDA*, na sua forma *Predominantemente Impulsiva*, sabe tão bem como as outras crianças o que deve ou não deve fazer, no entanto, reage por impulso, de uma forma reflexa. Só quando se dá um processo de maturação cerebral, ou uma intervenção farmacológica, de maneira a ativar os mecanismos de inibição comportamental é que essa criança demonstra capacidade de parar para pensar (Selikowitz, 2010). Por sua vez, segundo os estudos mais recentes, a procura de estímulos mais intensos revela-se como uma propensão natural nestas crianças, o que representa um fator de risco acrescido pois, cumulativamente, com a impulsividade aumentam, exponencialmente, as situações de perigo a que possam estar expostas. Este facto, torna-se particularmente pertinente durante a adolescência, pois representa uma fase do desenvolvimento durante a qual a procura de estímulos e de novos desafios é, já por si, normal (Rodrigues & Antunes, 2014).

As dificuldades sentidas por estas crianças são particularmente visíveis quando lhes é solicitado que cumpram um conjunto de regras que regem o funcionamento de um estabelecimento de ensino. As crianças com esta perturbação sentem-se incapazes de lidar com a necessidade de submeter a sua impulsividade às

necessidades da turma ou do grupo em que estão inseridos (Selikowitz, 2010), gerando dessa forma situações de conflito e de tensão, quer entre os seus pares, quer com outros elementos da comunidade educativa.

### **2.3.3. Forma Mista ou Combinada**

Esta forma de apresentação de *PHDA* – mista ou combinada - é aquela que combina, efetivamente, num mesmo quadro clínico, as dificuldades comportamentais e as dificuldades cognitivas sentidas em ambas as outras formas de apresentação desta perturbação do comportamento (Selikowitz, 2010). Esta também pode ser considerada como a forma de apresentação mais comum e mais característica de *PHDA* (Rodrigues & Antunes, 2014).

A conjugação dos sintomas de défice de atenção e de hiperatividade-impulsividade dá origem a uma dimensão mais complexa do problema, a qual afeta, de forma negativa, quer o comportamento, quer a aprendizagem da criança. Este facto acarreta um perigo acrescido de comportamentos considerados de risco, devido a maiores dificuldades no estabelecimento de relações pessoais e sociais (Afonso, 2014b). Neste âmbito, de forma a realçar a importância desta conjugação de sintomas Bréjard e Bonnet (2008) salientam “o carácter extremamente limitador destas perturbações no plano das aquisições escolares e da socialização, bem como da dinâmica psicoafectiva (...)” (p. 55).

## **2.4. Perturbações na aprendizagem e estratégias de intervenção**

A entrada na idade escolar representa um enorme desafio para as crianças com *PHDA* e, simultaneamente, uma das principais fontes de preocupação para os pais. Apesar de ser possível identificar alguns dos sintomas reveladores desta perturbação a partir dos três anos de idade, nessa faixa etária esses mesmos sinais podem ser entendidos apenas como produto da imaturidade da criança. É pois a partir da idade escolar que os comportamentos, até aqui suscetíveis de serem considerados como imaturos, passam a ser considerados como comportamentos desajustados, visto tornarem-se socialmente inadequados no contexto escolar em que a criança passa a estar inserida (Antunes, 2014).

A escola apresenta-se às crianças com *PHDA* como um desafio, ao qual estas não conseguem responder com eficácia, devido ao impacto negativo, no âmbito escolar, dos sintomas e das competências cognitivas e emocionais que apresentam. Apesar de não existir um défice na capacidade cognitiva da criança, esta perturbação acarreta consigo sintomas que interferem diretamente no seu desempenho escolar e na sua capacidade de adquirir conhecimentos. Assim, se os problemas de comportamento são responsáveis pela relação sempre tensa com os colegas, professores e demais elementos da comunidade escolar ou pela repetição diária de alguns erros, o défice de atenção e as lacunas no funcionamento da *memória de trabalho* ou *memória activa*, por sua vez, são responsáveis pelas dificuldades na compreensão de textos, pela má gestão do material escolar, bem como pela incapacidade em realizar um planeamento lógico e sequencial das tarefas da escola, o que acarreta consequências nefastas no desempenho académico destas crianças (Rodrigues & Antunes, 2014).

O 1º Ciclo do Ensino Básico exige, à generalidade das crianças, uma grande capacidade de adaptação, quer ao nível do espaço físico em que estão inseridas diariamente, quer ao nível do conjunto de novas regras que lhes são impostas. No entanto, para as crianças com *PHDA* esta nova etapa representa um desafio muito maior do que para as restantes crianças pois “têm dificuldade em estar sentadas durante muito tempo; os tempos de atenção e concentração são mais curtos; têm dificuldades na organização do material; apresentam dificuldades em seguir instruções e cumprir tarefas até ao fim; têm dificuldades no planeamento de atividades e são mais irrequietas e agitadas que a maioria das crianças da sala, distraíndo-as” (Antunes, 2014, p. 49). Ou seja, as competências que estas crianças não conseguem mobilizar, devido a condicionalismos biológicos e não devido à sua vontade, são aquelas que se afiguram como essenciais para a obtenção do sucesso escolar. Segundo os dados das investigações mais recentes, podemos mesmo afirmar que estas crianças, são aquelas que apresentam um maior índice de insucesso escolar, notas mais baixas, maior número de retenções, mais problemas disciplinares, taxas de abandono escolar mais elevadas, bem como um índice inferior de conclusão de cursos no ensino superior (Rodrigues & Antunes, 2014).

Apesar de ser unânime o facto de se considerar o 1º Ciclo do Ensino Básico como o ponto de partida para a identificação das dificuldades sentidas pelas crianças com *PHDA*, devemos entender que estas não se extinguem no final desta etapa escolar. Os sintomas e as formas de expressão desta perturbação vão-se modificando com o crescimento e se, porventura, na maioria dos casos, o excesso de atividade motora diminui com a idade, as debilidades ao nível das funções executivas vão-se tornando mais claras, podendo mesmo ter um maior impacto no seu aproveitamento escolar. Assim, se por um lado se verifica a diminuição da atividade motora com a entrada na adolescência, por outro lado, verifica-se, simultaneamente, um aumento dos níveis de impaciência, uma menor tolerância perante as adversidades, um menor nível de resistência à frustração, assim como uma menor resistência perante os obstáculos. A entrada na adolescência pode ainda expor possíveis consequências de uma *PHDA* não diagnosticada anteriormente, tais como uma baixa auto-estima, uma imagem de si próprio fragilizada ou uma maior dificuldade em socializar e em estabelecer relações com os seus colegas (Antunes, 2014). No caso particular de crianças com problemas de comportamento, devido às alterações hormonais ocorridas na puberdade, essas contrariedades podem vir a agudizar-se com a entrada no ensino secundário (Selikowitz, 2010).

A adolescência representa uma época caracterizada pela procura constante de autonomia e de afirmação da própria identidade. Estas características podem, por sua vez, dar origem a um período de vida muito conturbado, pois a procura dessa autonomia implica a existência de capacidades de autocontrolo e de planeamento por parte do jovem, as quais são competências que a *PHDA* põe em causa (Rodrigues & Antunes, 2014).

Apesar de todos os desafios e obstáculos que estas crianças irão encontrar ao longo do seu percurso escolar, através da realização de um diagnóstico correto e atempado, bem como de um acompanhamento adequado, a criança e o jovem com *PHDA* podem perfeitamente atingir os seus objetivos e alcançar o sucesso escolar. Torna-se para isso essencial que os pais, educadores e restantes elementos da comunidade escolar estejam alerta para um conjunto de sinais que podem ser



reveladores desta perturbação, para que, dessa forma, seja realizado o encaminhamento adequado para cada caso diagnosticado (Antunes, 2014).

Neste contexto, apesar de todas as dificuldades existentes em efetuar o diagnóstico de *PHDA* antes dos sete anos, Rodrigues e Antunes (2014) apresentam-nos um conjunto de comportamentos aos quais é importante dar uma especial atenção em período pré-escolar, como é o caso dos seguintes:

- 1) “Dificuldade em levar as tarefas até ao fim;
- 2) Dificuldade em ouvir uma história;
- 3) Dificuldade em mudar de rotina, recusando-se e desafiando o adulto;
- 4) Dificuldade em regular emoções, fazendo mais birras que outra criança da sua idade;
- 5) Dificuldade em relacionar-se com os seus pares, sendo agressivo, com frequência, em situações de frustração” (Rodrigues & Antunes, 2014, pp.153-154).

Em relação à idade escolar propriamente dita, os referidos autores salientam o importante papel desempenhado pelos professores no processo de avaliação e diagnóstico das crianças, quer devido ao seu convívio diário com muitos alunos dentro da mesma faixa etária, quer devido ao contacto permanente com a criança referenciada (Rodrigues & Antunes, 2014).

Nesta etapa do percurso escolar, consideram Rodrigues e Antunes (2014) que, mais importante do que definir o grau de irrequietude, é importante saber se a criança encontra alguma dificuldade particular em:

- 1) “Regular e adaptar o comportamento a tarefas e rotinas escolares;
- 2) Manter-se numa tarefa que exija mais tempo de atenção;
- 3) Terminar as tarefas mais prolongadas ou monótonas;
- 4) Planear as suas tarefas e conduzi-las de forma organizada;
- 5) Estabelecer relações sociais reguladas e controlar as suas frustrações;
- 6) Detectar os seus erros, corrigi-los, mas sobretudo manter a correção;
- 7) Manter organizados os seus materiais escolares;

- 8) Lembrar-se dos recados ou trabalhos de casa;
- 9) Não perder os objectos pessoais” (Rodrigues & Antunes, 2014, pp.154-155).

No caso particular dos adolescentes, os referidos autores (Rodrigues & Antunes, 2014) destacam a importância de dar a elementos vários, tais como:

- 1) “Esquecimentos frequentes de trabalhos, datas e compromissos;
- 2) Textos desorganizados ou desconexos;
- 3) Desmotivação provocada pelo esforço em estudar superior ao resultado obtido;
- 4) Manutenção de comportamentos desadequados na sala de aula, normalmente referidos como imaturos;
- 5) Frequentes interrupções do discurso do professor ou dos colegas” (Rodrigues & Antunes, 2014, pp.154-155).

No entanto, os desafios que a criança com *PHDA* enfrenta a partir do momento em que entra para a escola não se limitam ao espaço da sala de aula, apesar de ser esse o local onde irá passar a maior parte do seu tempo. A realidade com a qual terá que lidar diariamente abrange todo um conjunto de espaços físicos, nos quais existem regras e normas de conduta socialmente estipuladas, para as quais lhe será difícil encontrar uma resposta adequada.

Dentro da sala de aula, onde os tempos são mais estruturados e as regras mais visíveis, estas crianças apresentam problemas de irrequietude que se expressam na agitação constante, na falta de concentração às indicações dadas pelo docente, nos pedidos sistemáticos para ir à casa de banho, ou nas respostas impulsivas e menos apropriadas. Estes comportamentos levam a que a maioria destas crianças tenha problemas disciplinares e que sejam rotuladas como desobedientes ou mal-educadas, podendo dessa forma criar atritos com o professor. No entanto, Antunes (2014) chama a atenção para o facto de que “a criança apresenta este tipo de comportamentos devido às próprias características da *PHDA*” (p. 50) e não devido à sua própria vontade.

Para além da sala de aula, o espaço do recreio é outro dos locais onde a criança com *PHDA* terá de enfrentar todo um conjunto de regras previamente estipuladas, as quais, apesar de serem menos rígidas que as existentes na sala de aula, não deixam de representar um sério desafio para elas. Espaço de convívio por excelência, o recreio poderá ser um local onde a criança com esta perturbação encontrará dificuldades acrescidas em gerir a sua conduta. Este facto deve-se essencialmente à dificuldade de autocontrolo e de gestão de comportamentos, pois são crianças que agem impulsivamente, podendo magoar-se, ou magoar os outros durante as brincadeiras, não aguardando pela sua vez para intervir nos jogos realizados com os colegas, apresentando simultaneamente uma débil resistência à frustração quando perdem ou quando lidam com situações que consideram injustas. Estas atitudes, acompanhadas de uma falta de atenção ao que os outros intervenientes no jogo dizem, ou a situações de desinteresse no próprio jogo, podem ser geradoras de conflitos com os seus pares, dificultando a criação de relações estáveis com os elementos da turma (Antunes, 2014).

O refeitório da escola é outro dos locais onde a criança irá socializar com os seus colegas e, tal como acontece com o recreio, apesar das regras estipuladas para este espaço não serem tão rígidas como as existentes na sala de aula, elas estão definidas e obrigam a que o aluno manifeste um conjunto de competências sociais consideradas como aceitáveis pela comunidade. A existência de tempos de espera pela refeição, a necessidade de respeitar o seu lugar na fila, ou o transporte do tabuleiro com a refeição para a mesa e a sua arrumação no final da mesma, representam para estas crianças situações difíceis de gerir. A conversa com os colegas e a distração perante os inúmeros estímulos existentes nesse espaço levam a que os horários estipulados para a refeição sejam ultrapassados e que surjam atrasos para as aulas ou para as restantes tarefas escolares. Por outro lado, visto ser um espaço que permite uma maior socialização entre os alunos, pode ser, simultaneamente, gerador de conflitos entre a criança com *PHDA* e os restantes discentes devido a comportamentos impulsivos ou ao incumprimento das regras estabelecidas pelo aluno com esta perturbação (Antunes, 2014).

### 2.4.1. Perturbações na aprendizagem

Como referimos anteriormente, as crianças com *PHDA* apresentam valores de insucesso escolar mais elevados do que os apresentados por crianças que não sofrem desta perturbação. Esta alta taxa de insucesso é resultado de um conjunto de dificuldades de aprendizagem que, mesmo não sendo particulares destas crianças, nelas ganham outra dimensão. É pois importante reforçar a ideia de que estas crianças apresentam uma capacidade intelectual dentro dos padrões esperados para sua idade, no entanto, as lacunas ao nível da falta de atenção, falta de reflexão e a constante agitação motora, propiciam os maus resultados académicos (Rosa & Antunes, 2014).

Devemos salientar, ainda, que o insucesso escolar destas crianças não se limita a uma área de estudo em particular. Apesar de se poderem verificar dificuldades a uma disciplina em concreto, o fraco rendimento escolar destas crianças é abrangente e pode ser entendido como resultado da fraca capacidade em estruturarem uma rotina escolar adequada, em adquirirem métodos de estudo e de trabalho, da escassa motivação que apresentam, do mau comportamento dentro da sala de aula ou mesmo, tal poder decorrer, da má relação estabelecida com o professor ou com os colegas. Em algumas crianças com *PHDA* estes problemas refletem-se principalmente nos fracos resultados obtidos nos testes de avaliação (Selikowitz, 2010).

Neste âmbito, devemos veicular a ideia de que apesar de se poderem verificar problemas de comportamento associados às dificuldades de aprendizagem, estes devem-se, essencialmente, às dificuldades de processamento de informação por parte da criança.

Para Selikowitz (2010) “os défices específicos no processamento de informação no cérebro são as causas mais comuns do insucesso escolar das crianças com *PHDA*” (p. 61). Segundo os dados avançados por Rodrigues e Antunes (2014) podemos referir que 60% das crianças com *PHDA* têm dificuldades na escrita, 30% apresentam problemas de leitura e 30% revelam dificuldades no cálculo (p. 79).

Ao realizar a análise dos fatores que contribuem para os resultados apresentados, devemos salientar, em paralelo com a fraca capacidade de concentração, o défice existente ao nível de funcionamento da *memória ativa* das crianças com *PHDA* como um elemento crucial nas suas dificuldades de aprendizagem. Esta memória é responsável pela capacidade da criança armazenar temporariamente a informação que recebe, podendo, segundo Rodrigues e Antunes (2014), ser definida como “a memória de trabalho, que ainda não foi armazenada mas que está, por assim dizer *online*, para nos permitir dar respostas imediatas a pedidos em curso” (p. 40). A criança com lacunas ao nível da capacidade de processamento da *memória ativa* encontra grandes dificuldades na compreensão de textos, na aplicação de instruções variadas, na organização de um trabalho escrito, assim como na resolução de problemas matemáticos, pois estes implicam um raciocínio lógico. Estas dificuldades podem ser facilmente percebidas através do exemplo da criança que tenta desesperadamente compreender o texto que está a ler, pois a sua memória não consegue reter a parte da história que já leu, enquanto prossegue a leitura. Ou seja, as diferentes partes da história não fazem sentido porque quando acaba de ler uma página, já se esqueceu do que leu na página anterior e assim sucessivamente (Selikowitz, 2010).

A fraca *memória ativa* implica ainda que quando recebe instruções múltiplas a criança não consegue memorizar a totalidade das mesmas, acabando por se esquecer do que teria que fazer no fim. Esta dificuldade pode ainda ser agravada pela impulsividade e pela incapacidade de estabelecer uma sequência nas instruções recebidas segundo o seu grau de importância (Selikowitz, 2010).

Por fim, é essencial referir que a fraca *memória ativa* acarreta também problemas ao nível da decodificação da mensagem escrita (leitura), assim como na ortografia (escrita). Este facto prende-se com o papel fundamental que a *memória ativa* desempenha nas primeiras fases do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, pois é, nesse momento, que o cérebro efetua a organização e o armazenamento das palavras que se recordam. Como consequência dessa incapacidade, estas crianças apresentam dificuldades na expressão oral, apresentando um discurso confuso e inconsistente (Selikowitz, 2010).

Na oralidade, estas crianças sentem dificuldades quer em captar o essencial de um diálogo, quer em transmitir a sua ideia-chave através da mensagem verbal, pois normalmente perdem-se em pormenores sem importância. O seu discurso sofre com inúmeras interrupções, saltando de um assunto para outro, tornando-se, assim, pouco coerente. Devido às dificuldades em organizar o seu discurso e em transmitir as suas ideias, assim como em interpretar a mensagem transmitida pelo seu interlocutor, é usual darem respostas vagas e com omissões como: “não sei” ou “não me lembro”. Esta dificuldade em traduzir as suas ideias por palavras conduz, por sua vez, a um discurso menos elaborado e mais repetitivo. Por fim, estas crianças tendem a responder de forma impulsiva e irrefletida, interrompendo o diálogo e dando a resposta antes de concluída a questão (Rosa & Antunes, 2014, p. 164).

No âmbito da expressão escrita, estas crianças apresentam frequentemente dificuldades na interpretação de textos; precipitação na resposta devido a uma leitura incompleta dos enunciados; dificuldades em reconhecer a palavra pela sua forma (dificuldades no processamento e leitura visual); dificuldades em respeitar a pontuação, realizando uma leitura sem pausas nem entoação; assim como a propensão em omitir palavras ou saltar linhas se não recorrer a uma marcador auxiliar (dedo, por exemplo) no decorrer da leitura (Rosa & Antunes, 2014).

Em relação ao cálculo mental, as crianças com *PHDA*, apesar de muitas vezes não apresentarem dificuldades em representar os números de memória ou mesmo em contar com recurso aos dedos ou ao auxílio de objetos, tendem a encontrar imensas dificuldade em realizar essas operações sem a utilização de instrumentos auxiliares. Podemos considerar como frequentes as dificuldades sentidas por estes alunos ao nível do pensamento abstrato e da capacidade de solucionar problemas, o que vai comprometer os “processos inerentes ao cálculo numérico e à aprendizagem da matemática” (Rosa & Antunes, 2014. p. 165).

Na vida escolar de uma criança ou adolescente todas estas dificuldades específicas de aprendizagem traduzem-se na divergência entre os resultados obtidos nas provas de leitura, escrita ou aritmética e os resultados que seriam expectáveis para uma determinada faixa etária, nível intelectual ou nível de escolaridade.

Segundo os critérios definidos no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – V* (APA, 2013) estas dificuldades podem ser divididas em três diferentes dimensões: “perturbação da leitura (*dislexia*), perturbação da expressão escrita e perturbação das competências matemáticas.” (Rosa & Antunes, 2014).

A *dislexia* deve ser entendida “como uma dificuldade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica, em que há dificuldades nas competências da leitura e da ortografia. Há um défice na componente fonológica da linguagem da criança, isto é a criança tem dificuldade em associar uma determinada letra (grafema) a um determinado som (fonema), o que afeta também as competências ortográficas (...) É frequente algumas letras ou palavras ficarem por dizer ou a criança inventar palavras que não estão no texto” (Rosa & Antunes, 2014, pp. 165-166). Devido a estas dificuldades, estas crianças apresentam lentidão na aprendizagem das letras e na leitura das sílabas, o que acarreta uma maior dificuldade na interpretação das palavras e na compreensão dos textos.

No âmbito das perturbações da expressão escrita, estas crianças podem apresentar lacunas a diversos níveis, nomeadamente na sua capacidade em estruturar corretamente os textos, assim como em realizar a sua pontuação, respeitar as regras gramaticais e escrever sem erros ortográficos. Esta dificuldade, designada como *disortografia* (escrever com bastantes erros ortográficos), apesar de poder ocorrer isoladamente surge, normalmente, associada ao diagnóstico de *dislexia* (Rosa & Antunes, 2014).

Em relação à perturbação das competências matemáticas, também designada como *discalculia*, esta “representa um défice na capacidade para realizar operações matemáticas que surge durante o desenvolvimento. Estão presentes dificuldades no processamento da informação numérica, na aprendizagem de conceitos matemáticos e na realização de cálculos, de uma forma precisa e fluente. Estas alterações podem ocorrer ao nível da leitura, escrita e compreensão de números ou símbolos, na compreensão de conceitos e regras matemáticas, memorização de conceitos ou ainda ao nível do raciocínio abstrato.” (Rosa & Antunes, 2014, pp. 165-166)

Em resumo, podemos apontar um conjunto de fatores que vão atuar como condicionantes, ou mesmo obstáculos, do sucesso escolar destas crianças. Assim o défice de atenção de algumas crianças com *PHDA* conduz a uma fraca retenção dos conteúdos lecionados no decorrer das aulas e à não compreensão das instruções dadas pelo docente porque se distraem com grande facilidade. Estas crianças poderão passar muito tempo no seu quarto a estudar, mas sem resultados visíveis, pois não conseguem concentrar-se na leitura dos seus manuais, nem realizar a sua interpretação de forma coerente. No caso específico da impulsividade, a incapacidade em pensar antes de agir ou de planear o seu estudo vem comprometer a organização e o pensamento lógico e sequencial, fundamentais na obtenção de bons resultados académicos. A constante incapacidade em atingir as metas estipuladas, quer por si próprio, quer pelo seu encarregado de educação ou professor, dá origem à falta de confiança no seu próprio trabalho e, consequentemente, ao aumento da baixa auto-estima e à falta de motivação para o estudo. A criança sente dificuldade em dedicar-se às tarefas escolares pois não sente o seu esforço recompensado em termos de resultados. Desta maneira aumentará a tendência para não entregar os trabalhos de casa, para faltar às aulas, ou mesmo para a tomada de atitudes rebeldes de forma a dissimular o seu insucesso escolar. Os baixos níveis de auto-estimas poderão dar origem a atitudes de rebeldia pois estas crianças reagem de forma adversa quando são chamados à atenção em público, considerando essa repreensão como uma forma de humilhação (Selikowitz, 2010).

#### **2.4.2. Estratégias de intervenção**

Como referimos anteriormente, os professores são peças fundamentais para o sucesso educativo destas crianças, não só pelo papel desempenhado nos processos de avaliação e diagnóstico de cada aluno, mas também por todo o acompanhamento prestado ao longo da sua vida académica. Este papel, devido à sua própria importância não deve ser sustentado por um conjunto de ideias pré-concebidas, pois se a “referenciação for feita com base em ideias erradas, mitos ou desconhecimento, então os professores não estarão a prestar um bom serviço aos seus alunos e famílias” (Rodrigues & Antunes, 2014, p. 155).



É essencial que o docente tenha presente que a *PHDA* não é produto da má-educação, que é algo que não parte da vontade própria do aluno e que não é apenas uma situação do foro clínico, a qual ultrapassa as suas competências, pelo que devem intervir na sala de aula e procurar as melhores estratégias para promover o sucesso escolar da criança ou do adolescente. Dessa forma, apesar de não existir um programa específico para o acompanhamento das crianças e jovens com esta perturbação, os docentes devem adotar metodologias que visem identificar as necessidades e competências de cada um dos alunos com *PHDA*, efetuar a sua avaliação individualizada e promover o trabalho com os restantes colegas e com as famílias de forma a dar resposta a essas mesmas necessidades, quer sejam académicas, emocionais ou afetivas. Por outras palavras, devemos entender que o plano educativo deve ser traçado tendo por base as próprias necessidades individuais dos alunos e não como um documento rígido e válido simultaneamente para todos eles (Rodrigues & Antunes, 2014).

Partindo destes princípios, é possível conceber um plano educativo adequado a cada aluno, no entanto este mesmo plano educativo deve ter sempre em linha de conta fatores relativos a eventuais modificações a realizar no contexto educativo dos alunos, a intervenções no âmbito comportamental, assim como a possíveis modificações curriculares e pedagógicas (Rodrigues & Antunes, 2014).

As estratégias de modificação do contexto escolar dizem respeito a todos os fatores relacionados quer com espaço físico da sala de aula, quer com os materiais e tempos pedagógicos. O docente deve ter em consideração o local onde deve sentar o aluno, mantendo-o sempre longe de todos os elementos que possam distrair a sua atenção. Selikowitz (2010) salienta que “é importante que os professores criem um ambiente propício à criança com *PHDA*. Esta criança deve ficar na primeira fila, perto da secretária do professor (...) Ao sentá-lo à frente, o professor consegue garantir a atenção da criança. Este lugar tem ainda a vantagem de fazer com que ela fique de costas para o resto da turma, pelo que os colegas têm menos hipóteses de a distrair” (p. 179). Da mesma maneira, deve acomodar o aluno num espaço que tenha uma fácil acessibilidade, permitindo-lhe movimentar a cadeira sem incomodar os restantes elementos da turma. No caso da sala de aula estar organizada por filas, o

aluno deve estar sentado próximo do docente. Em relação à realização de trabalhos em grupo, deve existir a preocupação de criar um espaço um pouco mais amplo para que o aluno possa ter um espaço individual para momentos que imponham um maior nível de concentração (Rodrigues & Antunes, 2014).

A organização do espaço de trabalho do aluno, bem como a criação e organização de um método de trabalho é também essencial neste contexto. Como tal, será benéfico a criação de um espaço livre de possíveis elementos de distração, para momentos que exijam uma maior concentração por parte do aluno, como por exemplo testes ou trabalhos de avaliação. Da mesma forma, o professor deverá ajudar o aluno a manter o seu espaço de trabalho organizado, mantendo nesse mesmo espaço apenas o material necessário para a realização das tarefas propostas. Este trabalho deverá ser reforçado através do incentivo à utilização de cadernos de notas, separadores para cada uma das disciplinas, assim como a utilização de uma folha ou uma régua como forma de assinalar a página que está a ler. Em alguns casos poderá ser equacionada a possibilidade de o aluno com *PHDA* ter como tutor um outro colega, pois este servirá como um modelo positivo. Esta opção, no entanto, implica uma escolha muito ponderada, devendo-se ter o cuidado de não escolher modelos demasiado perfeitos e impossíveis de acompanhar por parte do aluno com *PHDA*. Por fim, será importante a manutenção de um conjunto de regras para a sala de aula, as quais devem ser simples e possíveis de cumprir por todos os alunos do grupo/turma. Devemos salientar que é importante que as regras expressem sempre afirmações positivas. “Por exemplo, a regra << Permanecer no lugar >> é melhor que aquela que declara << Não sair do lugar >>” (Cruz, 2008, p. 54). Estas mesmas regras devem ser registadas pelos alunos, quer no quadro da sala, quer no seu caderno diário de maneira a permitir a sua melhor compreensão e memorização (Rodrigues & Antunes, 2014).

As estratégias relacionadas com a modificação do contexto escolar incluem ainda a organização dos materiais e dos tempos pedagógicos utilizados em contexto de sala de aula. Assim, o professor deverá organizar a sua planificação letiva de maneira a abordar os temas mais complexos no período da manhã, utilizar imagens, gráficos, filmes ou outro material audiovisual de forma a ilustrar a matéria lecionada

e despertar a curiosidade dos alunos. Neste contexto, deverá permitir que o discente com esta perturbação utilize o computador, bem como organizadores, planos de trabalhos, calendários ou listas de tarefas a realizar, os quais deverão ser colocados em locais visíveis para a criança ou adolescente. A planificação de atividades deverá ter em conta a criação de rotinas, assim como os momentos de modificação dessas rotinas, os quais deverão ser trabalhados com um cuidado especial. Nessa situação poderão ser criados momentos de pausa de forma a permitir a transição entre uma rotina de um trabalho e uma outra que se irá iniciar (Rodrigues & Antunes, 2014).

É importante referir que o docente deve ter sempre uma especial atenção na seleção de tudo aquilo que é essencial que aluno com *PHDA* faça, propondo-lhe atividades de curta duração e com metas realistas, de forma a que o aluno veja o seu esforço recompensado. Por outro lado, as instruções devem ser dadas de forma breve e o mais explícita possível. Mesmo que não consiga fazer tudo o que os seus colegas fazem, é preferível que este aluno termine a atividade programada do que perder-se numa tarefa demasiado complexa para ele, acabando por não fazer nada em concreto. Com o decurso do tempo, à medida que o aluno vai ganhando autonomia, o docente poderá aumentar gradualmente a extensão e grau de dificuldade das atividades (Barros, 2014).

No âmbito da intervenção comportamental, devemos ter em consideração que esta tem como principal objetivo aumentar o número de condutas desejáveis e simultaneamente diminuir os comportamentos inadequados. Para atingir esse objetivo julgamos importante salientar as estratégias de reforço positivo, pois as crianças com *PHDA* são muito sensíveis a elogios e ao reconhecimento dos seus esforços (Barros, 2014). No entanto, devemos ter em consideração que este mesmo reforço positivo muitas vezes não é aquilo que o professor julga que a criança vai gostar, por esse motivo a escolha do reforço apropriado deve ser cuidadosa e poderá ser concertada com a própria criança. Desta forma Rodrigues e Antunes (2014) referem que “os reforços, que podem variar de verbais (elogios), a materiais (cromos, autocolantes) a sociais (atividades ou mais tempo para as atividades preferidas), devem ser escolhidos com a criança. Um reforço não é algo que o professor julga que a criança vai gostar. É algo que ela própria deve escolher” (p. 161). Da mesma

maneira, é importante que esse reforço seja dado de imediato, nunca deverá ser guardado para um momento posterior, podendo essa atitude gerar um sentimento de frustração no aluno (Rodrigues & Antunes, 2014).

De forma a aumentar os resultados obtidos com as estratégias de reforço positivo, o docente poderá, em conjunto com a utilização deste mesmo reforço positivo, optar por não dar demasiado ênfase a determinados comportamentos, podendo mesmo ignorar alguns que julgue irrelevantes para o sucesso do aluno. Esta estratégia poderá revelar-se útil nos casos em que os comportamentos indesejáveis não são intencionais por parte do discente, por exemplo fazer barulho com a boca ou com o lápis, se tal não perturbar o funcionamento da aula (Rodrigues & Antunes, 2014).

Por fim, podemos destacar a importância da utilização de estratégias que visem a automonitorização de comportamentos por parte do próprio aluno. Desta maneira, o professor poderá utilizar um conjunto de sinais que permitam ao aluno aperceber-se que o seu comportamento está a desviar-se dos padrões estipulados. Estes sinais deverão funcionar como um código previamente combinado entre o professor e o aluno, que visa facilitar a comunicação entre ambos. É importante que estes sinais sejam claros e eficazes, mas simultaneamente discretos, tal como um toque no ombro ou uma mão em cima da secretária do discente, de forma a passarem despercebidos aos restantes elementos do grupo/turma (Rodrigues & Antunes, 2014).

Estes sinais deverão ser utilizados sempre em combinação com a utilização do reforço positivo, ou seja, sempre que a criança ou adolescente modifique o seu comportamento. Depois de alertado pelo sinal do professor, este deverá de imediato elogiar essa mudança. Mais uma vez devemos evidenciar a importância desse reforço positivo: por exemplo o elogio verbal deve ser dado de imediato, mesmo que no momento seguinte seja necessário reforçar o sinal (Rodrigues & Antunes, 2014).

Finalmente, o professor deverá delinear estratégias que permitam realizar alterações curriculares e pedagógicas de forma a adaptar os processos de ensino e as metodologias utilizadas às necessidades do aluno com *PHDA*. Estas estratégias podem passar pela modificação da forma como são lecionadas as aulas, abdicando de

processos expositivos em benefício de uma instrução mais objetiva, curta e com apoio de recursos audiovisuais, a modificação das tarefas propostas que devem assim ser mais curtas e com menor grau de complexidade, bem como a gestão dos trabalhos de casa, os quais deverão incidir sobre o que a criança ou o jovem sabe fazer e não sobre aquilo que não conseguiu realizar na aula. Todas estas estratégias devem ser acompanhadas pelo desenvolvimento de técnicas de estudo e de hábitos de trabalho pelo aluno. Neste ponto é indispensável reforçar o papel desempenhado pela família e a importância da colaboração entre esta e a escola, pois “sem uma estreita colaboração entre a família e a escola toda a intervenção fica posta em causa” (Rodrigues & Antunes, 2014, p. 163).

Neste contexto, é importante que o professor tenha o cuidado de dar uma instrução de cada vez, repetindo-a se necessário, sinalize os aspetos que devem ser apontados pelo aluno na realização das tarefas propostas, estabeleça o contacto visual com o aluno de forma a poder comunicar e apoiá-lo sempre que seja necessário, divida as atividades mais longas em pequenos elementos que irão sendo expostos, sequencialmente, ao aluno e, por fim, ter uma especial atenção aos elementos de avaliação, à sua complexidade e ao tempo necessário para a sua resolução. Assim, o docente poderá adaptar os métodos de avaliação consoante a melhor forma de expressão verbal ou escrita do aluno, tendo a preocupação em elaborar as provas de avaliação divididas em partes e de forma sequencial (Rodrigues & Antunes, 2014).

Todas as alterações referidas anteriormente não excluem a participação do aluno com *PHDA* na própria discussão dos objetivos comportamentais e escolares que se pretendem alcançar. Dessa maneira, uma técnica de gestão de comportamento passa pela negociação de um acordo entre o docente e a criança ou adolescente especificando quais as metas a atingir, os tempos de duração do contrato, assim como os prémios, recompensas e reforços positivos. Como afirmámos anteriormente, é pertinente que estes reforços sejam importantes para o aluno e como tal discutidos com ele, de forma a estimular ativamente a sua participação nas tarefas propostas. Segundo Cruz (2008) “os contratos têm grande importância porque concedem um papel ativo à criança responsabilizando-a pelo seu desenvolvimento pessoal” (p. 67).

Para complementar a avaliação do aluno, bem como para monitorizar as possíveis alterações no seu comportamento o professor poderá recorrer à utilização de grelhas de observação direta, tendo em vista acompanhar os progressos do aluno no contexto de sala de aula<sup>8</sup>. Estas grelhas, por sua vez, poderão ser adaptadas e utilizadas como um elemento chave para o estabelecimento de um elo de ligação entre o docente e o encarregado de educação do aluno (Cruz, 2008).

### **3. A Banda Desenhada**

#### **3.1. O conceito de *Banda Desenhada***

Encontrar uma definição exata de *banda desenhada* não é, de forma alguma, uma tarefa fácil, quer devido à multiplicidade de formas e de elementos que podem estar presentes na sua elaboração, quer devido aos inúmeros meios como esta pode ser apresentada ao público. Neste âmbito, encontramos vários contributos na tentativa de definir o conceito de *banda desenhada*, no entanto esses contributos, apesar da sua validade, representam opiniões que nem sempre são consensuais, sendo muitas vezes demasiado generalistas (Gomes, 2010).

Assim, como ponto de partida para estabelecer uma definição de *banda desenhada*, julgamos ser importante atender ao conceito que nos é facultado na Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira da Cultura:

“(...) narrativa em imagens apresentadas sob a forma de bandas formando sequência; o texto é sempre incluído no interior da própria imagem, na maior parte das vezes em filatelas ou balões, e as personagens são apresentadas de maneira idêntica dentro da mesma narrativa.” (Verbo, 1998, p. 100).

No mesmo sentido encontramos a definição de *banda desenhada* proposta pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa:

“(...) história narrada por meio de desenhos contidos em pequenos quadros, com diálogos, inseridos em balões, ou texto narrativo, representado sob a forma de legendas.” (Houaiss, 2005, p. 1122).

---

<sup>8</sup> Ver anexo 2.

Em ambas as definições encontramos identificado como elemento fulcral da *banda desenhada* o seu carácter narrativo, veiculado através de imagens que se inserem em quadros, designados por *vinhetas*, cuja forma e dimensão é, na maior parte das vezes, variável de maneira a essas *vinhetas* serem elas próprias um elemento dinâmico da história que é narrada. Por sua vez, é nas *vinhetas* que se apresentam os diálogos ou falas das personagens inseridas em *balões*, ou as intervenções do narrador sob a forma de *legenda*. Devemos salientar que os diálogos das personagens, as suas falas, bem como as *legendas* podem surgir simultaneamente dentro da mesma *vinheta*. No caso concreto do texto narrativo na *banda desenhada*, este, para além de se apresentar sob a forma de uma *legenda* no interior de uma *vinheta*, pode ainda surgir isoladamente, sem a presença de qualquer imagem, na forma de *cartucho*<sup>9</sup>. Por sua vez, a apresentação de *balões* ou *vinhetas* fechadas não é obrigatória na construção da história. Desta maneira, o autor quando pretende transmitir a ideia de indefinição de tempo, ou de espaço, pode recorrer à utilização de *vinhetas* sem moldura, ou à representação do diálogo fora de *balões* (Gomes, 2010).

Por fim, é importante realçar que, ao contrário do que acontece com a imagem, quer o texto relativo às intervenções das personagens, quer o texto narrativo, não são essenciais para a *banda desenhada*. Embora o texto represente um importante complemento na construção da história que é narrada, esta pode ser transmitida apenas através do recurso à imagem (Gomes, 2010).

Autores como Filippini e Bougeois (1976), ou Will Eisner (1985) destacam outra característica importante da *banda desenhada*: a sequencialidade, que lhe é concedida pela sucessão de imagens. Ou seja, estes autores chamam a atenção para a importância do mecanismo de apresentação das *vinhetas* e do seu alinhamento sequencial, o qual permite assim a criação de uma sucessão temporal na história que é narrada (Filippini & Bougeois, 1976; Eisner, 1985, citados por Gomes, 2010). Por outro lado, essa mesma sequencialidade de imagens implica, segundo Annie Baron-Carvais (1985) e Scott McCloud (2000), a participação ativa do leitor na idealização

---

<sup>9</sup> Ver anexo 3.

dos momentos vividos entre as diversas *vinhetas* (Baron-Carvais, 1985; Mcloud, 2000, citados por Gomes, 2010). Também Reis e Lopes (2007) fazem alusão à existência de uma omissão entre cada uma das *vinhetas* no processo de dinamização da narrativa na *banda desenhada*. Assim os autores referem que neste âmbito “a banda desenhada recorre sobretudo a três processos: antes de mais a sucessividade dos pictogramas e dos textos que eventualmente integrem, sucessividade que acentua a condição basicamente metonímica de toda a narrativa; as elipses que separam os pictogramas, uma vez que entre os sucessivos momentos da história terão decorrido eventos que, não sendo mencionados, são supostos como elos implícitos de uma ação em devir (Reis & Lopes, 2007, pp. 46-47). Esta apreciação, por sua vez, apresenta uma perspetiva que julgamos poderá tornar a leitura da *banda desenhada* uma atividade mais dinâmica e aliciante para o leitor, pois passa a ter um papel ativo na reconstrução dos momentos em branco presentes entre cada uma das *vinhetas*. Estes mesmos autores acentuam também o carácter narrativo da *banda desenhada* ao afirmar que: “a banda desenhada constitui uma modalidade de narrativa de extensão variável, cujo fundamental suporte expressivo é a imagem gráfica, acompanhada ou não por texto verbal” (Reis & Lopes, 2007, p. 45).

Por seu lado, Renard (1981) propõe uma definição de *banda desenhada* na qual identifica três elementos que considera fundamentais na sua composição. Em primeiro lugar, salienta a necessidade da existência de uma história que é narrada através da sucessão temporal de acontecimentos e situações, que têm em comum uma ou mais personagens. Em seguida, o autor destaca como essencial na sua composição a sequência lógica dos desenhos, de forma a representar o encadeamento temporal dos acontecimentos retratados. Por fim, considera que o terceiro elemento fundamental numa *banda desenhada* é a impressão, ou seja o suporte material dessa mesma *banda desenhada* e o seu carácter prático e manejável, quer seja sob a forma de livro, revista ou jornal (Renard, 1981, citado por Ramos, 2012). Neste ponto, julgamos ser importante referir que, apesar da impressão em papel já não ser na nossa perspetiva um elemento distintivo da *banda desenhada* devido à utilização das novas tecnologias, o carácter prático do suporte da *banda desenhada* a que o autor faz alusão continua a ser uma realidade através da utilização dos diversos suportes



informáticos existentes nos nossos dias, tal como *ipad*, computador portátil, *MP4* e outros, os quais permitem o seu fácil manuseamento.

As definições propostas para análise, apesar da sua índole generalista, acabam por focar os dois elementos que julgamos fundamentais na estrutura de uma *banda desenhada*. Por um lado, o seu carácter narrativo e, por outro lado, a utilização da imagem como veículo de transmissão dessa mesma narrativa. A estes dois elementos é associada a linguagem verbal através do recurso ao texto para expressar as intervenções quer das personagens, quer do narrador. Neste contexto, podemos entender a *banda desenhada* como uma forma de expressão multifacetada, tal como afirma o autor de *banda desenhada* brasileiro Alberto Pessoa (s.d.): “As histórias em quadrinhos são uma multiarte que se utiliza de monoartes como o desenho, a escrita e a narrativa para gerar um meio de comunicação que ao mesmo tempo é de massas e subjetivo, já que sua leitura é um exercício individual.” (Pessoa, s.d., p. 1). Este mesmo carácter multifacetado da *banda desenhada* é referido por Guimarães (s.d.) ao salientar a importância da linguagem icónica e do estímulo visual na definição de *banda desenhada* que propõe: “A História em Quadrinhos é uma forma de expressão artística em que há o predomínio do estímulo visual. Está inserida dentro de uma categoria mais geral que pode ser denominada Arte Visual, que engloba aquelas formas de expressão em que o espectador, para apreciá-las, usa principalmente o sentido da visão”. (Guimarães, s.d., p.6.) Este autor, tal como Pessoa (s.d.), entende a *banda desenhada* como o resultado de um cruzamento entre diversas formas de expressão, das quais destaca a pintura, a animação e a literatura infantil ou o cinema (Pessoa, s.d.; Guimarães, s.d.). Reis e Lopes (2007) reafirmam esta ligação da *banda desenhada* ao mundo da sétima arte, bem como as suas múltiplas influências, ao referir que a unidade narrativa utilizada é o pictograma, o qual “é objecto de processos de elaboração e dinamização narrativa capazes de incutirem nas imagens expressividade e narratividade. Estes processos são muito variados e incluem, em primeira instância, signos de inspiração cinematográfica: enquadramentos, ângulos de focagem, planos, jogos de campo e contra-campo, etc.” (Reis & Lopes, 2007, p. 46).

Por fim, julgamos ser imprescindível salientar ainda o carácter sociológico e cultural da *banda desenhada*, enquanto meio de comunicação de massas, o qual reflete de forma implícita a pedagogia de um sistema, funcionando como reforço dos mitos e dos valores de uma determinada sociedade (Eco, 1973, citado por Gomes, 2010). Se por um lado a leitura de uma *banda desenhada* implica uma atividade individual e subjetiva que se reflete na interpretação pessoal da mensagem que é transmitida (Pessoa, s.d.), ela é, em simultâneo, um produto social na medida em que “a banda desenhada propicia análises de incidência ideológica: como narrativa literária, ela remete também para particulares sistemas ideológicos, variavelmente visíveis nos discursos e nas atitudes das personagens, nos comentários do narrador, nas opções temáticas” (Reis & Lopes, 2007, p. 48). Neste contexto, Deus (1997) salienta a importância da relação estabelecida entre o desenvolvimento da imprensa escrita, na passagem do século XIX para o século XX, e a afirmação da sua própria identidade por parte da *banda desenhada*. O autor considera que a *banda desenhada* se torna um fenómeno cultural devido “aos processos e progressos da imprensa periódica e da propaganda, acompanhando-as na sua ascensão.” (Deus, 1997, p.17).

Neste contexto, podemos referir que os fatores sociais e culturais a que fizemos referência estão patentes na própria designação que este género artístico adota nas diferentes línguas nacionais, as quais, por sua vez, também contribuem para a definição de *banda desenhada*. Em Portugal, a expressão *Banda Desenhada* resulta da tradução do termo francês *Bande Dessinée*, enquanto que no Brasil o termo *História em Quadrinhos* ou apenas *Quadrinhos* realça a unidade narrativa da *banda desenhada*, o *quadro* ou *vinheta*. Em contrapartida, o carácter humorístico que caracterizava a *banda desenhada* no seu início, reflete-se na designação utilizada nos países anglos-saxónicos: *Comics* (Gomes, 2010, p. 21).

### **3.2. Os elementos constituintes da *Banda Desenhada***

#### **3.2.1. Os componentes visuais**

Apesar da análise dos elementos que constituem a *banda desenhada* não representar um dos objetivos deste estudo, julgamos essencial a apresentação sumária dos seus principais constituintes, de forma a permitir uma melhor

compreensão desta temática. Neste sentido, tendo em consideração o carácter híbrido da *banda desenhada*, na qual se combinam a linguagem verbal e a linguagem visual, devemos referir, em primeiro lugar, a designação de *prancha*<sup>10</sup>, termo pelo qual se designa a página utilizada como base para dispor os restantes elementos da *banda desenhada*, nomeadamente as *vinhetas* que, por sua vez, constituem as *tiras*. Zink (1999) considera, no plano gráfico, a *prancha* como a macrounidade da *banda desenhada*, a qual pode encerrar em si toda uma história, designada como autoconclusiva, ou, por outro lado, necessitar de uma continuidade de *pranchas* para a conclusão da história que é narrada (Zink, 1999, citado por Gomes, 2010). Em seguida é importante explicar o conceito de *tira*<sup>11</sup>, o qual representa um conjunto de *vinhetas* com uma sequência narrativa dispostas, geralmente, na horizontal (Sá, 2010). Tal como acontece com a *prancha*, também a *tira* pode representar em si própria uma história, sendo também ela autoconclusiva, ou pelo contrário necessitar de um número sucessivo de *tiras*, de forma dar continuidade à história representada.

No universo da *banda desenhada*, a *vinheta*<sup>12</sup> apresenta-se como a “unidade estrutural das histórias por imagens” (Sá, 2010, p. 197). Para autores como Zink (1999) a *vinheta* constitui a unidade mínima da narração, na qual através de imagens se representa o espaço e o tempo da ação, funcionando como a moldura de um momento da ação que nos é narrada (Zink, 1999, citado por Gomes, 2010). A *vinheta* retrata apenas uma cena em concreto dessa mesma história e a sua sequência permite ao leitor inferir o próprio ritmo da ação. No entanto, cada *vinheta*, apesar de corresponder a um momento particular que foi destacado pelo autor, obriga a uma leitura própria num tempo próprio por parte do leitor, de forma a realizar a reconstrução pessoal da história que é narrada.

Um outro elemento visual característico da *banda desenhada* são os *signos cinéticos*<sup>13</sup>. Estes signos são linhas e traços que permitem representar o movimento das figuras de forma a criar a ilusão de animação. São convenções gráficas que

---

<sup>10</sup> Ver anexo 3.

<sup>11</sup> Ver anexo 3.

<sup>12</sup> Ver anexo 3.

<sup>13</sup> Ver anexo 4.

“permitem colmatar a natureza estática das imagens fixas oferecendo uma realidade dinâmica” (Vieira, 2012, p. 25).

Da mesma maneira que os *signos cinéticos* são convenções gráficas que permitem representar o movimento de uma imagem, também as *metáforas visuais*<sup>14</sup> correspondem a convenções visuais, no entanto estas pretendem transmitir sentimentos, estados de alma ou pensamentos das personagens. De uma maneira geral, são representados por sinais icónicos que substituem as palavras. Podemos referir como exemplos clássicos de *metáforas visuais* a utilização de estrelas para representar a dor, ou a imagem de uma lâmpada para representar uma ideia brilhante (Vieira, 2012).

Outro importante elemento da *banda desenhada* diz respeito à cor e ao tamanho da letra utilizada. A cor utilizada pode servir para transmitir um determinado estado de espírito, caracterizar um determinado ambiente, ou mesmo chamar a atenção do leitor para um elemento em particular. Segundo Aparici (1992) a utilização de um determinado jogo de cores pode ter o objetivo de cumprir funções de carácter estético, figurativo, psicológico e significativo<sup>15</sup>. A função estética está diretamente ligada ao autor e ao seu estilo pessoal, serve como uma marca do próprio criador da obra. A função figurativa diz respeito ao nível da preocupação do autor com a representação do real através da imagem. Por outro lado, a função psicológica serve para realçar sentimentos ou estados de espírito das personagens. Por fim, a cor pode ser uma representação da própria mensagem que se pretende transmitir, desempenhando neste caso uma função significativa (Aparici, 1992, citado por Gomes, 2010).

No que diz respeito ao corpo da letra, as suas dimensões, bem como o seu próprio formato servem também para transmitir uma mensagem ou uma característica própria de uma situação ou personagem. Neste sentido, o aumento ou a diminuição significativa do tamanho da letra correspondem, por sua vez, a um aumento ou diminuição do tom de voz da personagem (Gomes, 2010). Por fim, segundo

---

<sup>14</sup> Ver anexo 4.

<sup>15</sup> Ver anexo 4.

Fernandez (2003), a utilização de um determinado tipo de letra representa uma característica particular de uma determinada personagem. Neste sentido, o autor apresenta como exemplos a utilização de letra gótica, a qual representa um carácter conservador, ou uma letra em caracteres cursivos que significa a elegância pessoal, ou ainda letra desenhada que indica o carácter infantil de um personagem (Fernandez, 2003, citado por Gomes, 2010).

### 3.2.2. Os componentes verbais

Tal como referimos anteriormente, apesar da componente verbal não ser essencial para a transmissão da história que se pretende narrar, esta representa um importante complemento da narrativa. É através desta componente verbal que se transmitem as falas das personagens, os seus pensamentos, assim como as intervenções do narrador, quer através da utilização de *legendas* inseridas na própria *vinheta*, quer através de *cartuchos* isolados entre as *vinhetas*. Em ambos os casos, quer na *legenda*, quer no *cartucho*, o narrador faculta informações que complementam a imagem, permitindo ao leitor aperceber-se de elementos que não são perceptíveis apenas com as figuras presentes nas *vinhetas*. Estes textos permitem, não só localizar a ação no tempo e no espaço, relembrando momentos passados ou avançando a ação, mas também possibilitam ao narrador transmitir as suas próprias opiniões, dando assim um cunho subjetivo ao próprio texto (Sá, 1995, citado por Gomes, 2010). O *cartucho* pode ser definido como uma coluna de texto compacto que surge entre duas *vinhetas* de uma *banda desenhada* (Sá, 2010), no qual o narrador comunica ao leitor elementos que são essenciais para a compreensão da história que é narrada, quer para introduzir um novo cenário, quer para realizar a transposição para a representação de uma nova. O *cartucho*, apesar de ser um elemento essencial para a compreensão da história, não integra a imagem. Por seu lado, a *legenda*<sup>16</sup> surge no interior da *vinheta* e é um elemento que acompanha a imagem, muitas vezes funciona como “didascálica, ou seja, uma legenda explicativa” (Sá, 2010, p.125).

---

<sup>16</sup> Ver anexo 5.

Por sua vez, numa história em *banda desenhada*, as personagens ganham voz através da representação gráfica de *balões*. Sá (2010) define *balão* como o espaço que surge destacado no interior da *vinheta*, no qual se situam habitualmente as falas das personagens em discurso direto, os seus pensamentos ou sinais e ícones quando se pretende transmitir um sentimento, uma emoção ou uma ideia (Sá, 2010). De uma forma geral, os *balões* apresentam “um bico apontado para o emissor” de forma a permitir a sua identificação por parte do leitor (Sá, 2010, p. 19). No entanto, apesar da sua função ser permitir a intervenção de uma personagem na história através da utilização da linguagem verbal, a sua representação gráfica varia consoante o carácter dessa mesma intervenção. O seu traço varia se o *balão* representar uma fala em voz baixa, num tom de voz normal, ou se representar um tom exaltado ou longínquo<sup>17</sup>. Se o autor pretende transmitir um pensamento ou um sonho dessa mesma personagem, também a representação gráfica do *balão* assume outras formas.

Tal como os *signos cinéticos* pretendem colmatar a natureza estática da *banda desenhada* imprimindo-lhe movimento e dinamismo, o autor socorre-se de *onomatopeias*<sup>18</sup> para representar sons e ruídos e dessa forma aumentar a vivacidade das imagens. Segundo Sá (2010) a *onomatopeia* corresponde à “transcrição fonética de ruídos reais ou imaginários. Constituem a banda sonora da banda desenhada, mas são visuais e não audíveis” (Sá, 2010, p. 149).

### 3.3. A *Banda Desenhada* na sala de aula

O espaço da sala de aula, em particular no nosso país, foi durante muito tempo dominado por um sistema de ensino tradicional, baseado num método expositivo, apoiado no manual escolar adotado e na utilização de um quadro negro colocado na parede da sala de aula (Mota, 2012). A *banda desenhada* era, por sua vez, alvo de inúmeras críticas, questionando-se mesmo o seu valor moral e cultural (Gomes, 2012), não sendo, de forma alguma, encarada como instrumento pedagógico. Por estes motivos, a *banda desenhada* em contexto escolar foi praticamente interdita até ao início da década de 1970, pois acreditava-se que o seu

---

<sup>17</sup> Ver anexo 5.

<sup>18</sup> Ver anexo 5.

carácter lúdico tivesse uma influência negativa, reduzindo a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, segundo Villanueva (2000) “a banda desenhada era considerada como um material de carácter inferior e causador de efeitos perniciosos na formação do aluno” (Villanueva, 2000, citado por Mota, 2012, p. 29).

No entanto, a evolução das sociedades e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino permitiu a introdução de novas práticas letivas, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias (Mota, 2012). Dessa forma, apesar da *banda desenhada*, numa fase inicial, ser encarada com uma certa desconfiança por professores e educadores, os quais apenas a valorizavam num contexto de entretenimento, a partir das décadas de 1970 e de 1980 começou a ser entendida como ferramenta de grande utilidade na transmissão de conhecimentos (Mota, 2012). Neste contexto Sá (2009) afirma que a *banda desenhada* é “uma ferramenta muito poderosa, quando se trata de passar rapidamente uma determinada ideia ou comunicação. Uma página de Banda Desenhada pode muitas vezes realizar mais facilmente esse feito do que três ou quatro páginas de texto. (...) Tratado da mesma forma que um texto literário e considerada em função do seu objectivo, ela é um meio de comunicação poderoso, não só na educação” (Sá, 2009, citado por Mota, 2012, pp. 9-10). No mesmo sentido, Marques (1989), citado por Gomes (2010) reforça esta perspetiva ao afirmar que a “motivação e o aspecto lúdico que [os documentos audiovisuais] criam ou incentivam são dois factores importantes para o sucesso de qualquer pedagogia e para o incremento da comunicação e da expressão, tomadas na acepção mais ampla”, dessa forma a autora salienta que tal como o cinema, também a *banda desenhada* “têm múltiplas virtualidades pedagógicas, porque com a componente lúdica e seu poder de atracção são mais consentâneos com as apetências, os interesses dos alunos e as realidades do nosso tempo” (Marques, 1989, citado por Gomes, 2010, p. 47). Fertuzinhos, citando Roux (1984), Baldrey e Demarty (1986), Scher e Roquigny (1986) defende, por sua vez, que o trabalho prévio com *banda desenhada* facilita o estudo da narrativa, funcionando como um estímulo para a leitura de outros textos no âmbito de diversas disciplinas (Roux,

1984; Baldrey & Demarty, 1986; Scher & Roquigny, 1986; citados por Fertuzinhos, 2004).



## **CAPÍTULO III**

### **PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO**



## **1. Enquadramento da intervenção**

Neste capítulo, em função do próprio paradigma metodológico definido para este trabalho de investigação, o qual implica o acompanhamento de um objeto de estudo preciso de forma intensiva (Anderson & Arsenault, 1999; Strauss, 1987; Punch, 1998, citados por Coutinho, 2005), vamos proceder à caracterização do aluno, objeto do estudo efetuado, Aluno A, bem como caracterizar o meio envolvente em que o aluno está inserido.

Uma vez que a investigação realizada supõe, de facto, um acompanhamento contínuo do aluno e dado que o contexto em que é realizada a investigação está intimamente relacionado com o próprio objeto de estudo (Yin, 2005), faremos neste capítulo a apresentação do Aluno A, do contexto familiar em que o mesmo se integra, bem como se evidenciam implicações, ao nível do seu percurso escolar, da perturbação do desenvolvimento que detém. Face às características do estudo efetuado, será ainda realizada a descrição do estabelecimento de ensino onde o Aluno A está matriculado, bem como será efetuada a caracterização da turma em que o mesmo está inserido e na qual estabelece um conjunto de relações, indissociáveis do seu quotidiano.

Por fim, é efetuada a apresentação e a discussão dos resultados obtidos com a investigação realizada, procurando-se não só apresentar respostas às questões que nortearam a intervenção, mas também lançar pistas de trabalho para futuras investigações sobre o tema em análise.

### **1.1. Caracterização da Instituição**

O Instituto Educativo de Lordemão, estabelecimento de ensino onde foi realizado o presente estudo, fica situado numa pequena colina nas imediações da localidade de Lordemão, a norte da cidade de Coimbra. Dando início às suas atividades no ano letivo de 1995/1996. Tem como áreas de influência as freguesias de São Paulo de Frades, Brasfemes, Eiras, bem como parte das freguesias de Santa Cruz e de Santo António dos Olivais. O Instituto Educativo de Lordemão abrange

ainda alguns lugares do concelho de Penacova, nomeadamente os situados na Serra do Roxo.

Este estabelecimento de ensino é uma escola de integração vertical dado que disponibiliza todos os níveis de ensino, desde o ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário, passando pelos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Detendo parcerias com outras entidades, nomeadamente com a Fundação Beatriz Santos, a instituição oferece ainda às populações integradas na sua área de ação serviços como: Atividades de Enriquecimento Curricular aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como berçário, creche, campos de férias, natação, escola de música, fisioterapia e apoio domiciliário.

O espaço físico do Instituto é constituído, para além dos campos desportivos ao ar livre, por dois blocos (Bloco A e Bloco B), pelos quais se distribuem as 36 salas de aulas, os laboratórios, duas salas específicas para o ensino de música, salas de educação tecnológica e informática, bem como um ginásio, um salão polivalente, uma biblioteca e um gabinete de psicologia. Os alunos matriculados no Instituto podem ainda contar com um conjunto de serviços no âmbito do apoio educativo. Neste sentido, estão disponíveis aulas de apoio ao estudo, atividades de tempos livres, diversos clubes temáticos (Clube de Inglês, de dança, de kempo, de desporto, de música, de informática, de teatro ou de jornalismo). Os recursos especializados na área do apoio ao estudo incluem ainda os clubes de apoio às diversas disciplinas que fazem parte do currículo escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino.

## **1.2. Caracterização da turma**

A turma em que o aluno, alvo do nosso estudo, está inserido é composta por 32 alunos, integrando a turma 19 alunos do sexo feminino e 13 do sexo masculino (sendo posteriormente transferidos dois desses alunos para outros estabelecimentos de ensino). A média de idade dos elementos do grupo/turma é de 13 anos. À exceção de uma aluna que reside numa comunidade de acolhimento para jovens, todos os restantes alunos vivem nos seus agregados familiares, sendo originários de um amplo espaço geográfico, o qual abarca os município de Penacova, bem como as freguesias de Eiras e de Santo António dos Olivais, em Coimbra.

É importante salientar que na turma se encontra inserido um aluno ao qual foi diagnosticado Síndrome de Asperger e que o aluno alvo do nosso estudo se encontra ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, segundo o qual terá acesso a instrumentos de avaliação adaptados.

Os alunos ocupam os seus tempos livres, maioritariamente, a ver televisão, a trabalhar com o computador ou a ouvir música. Em contexto escolar, os discentes salientam, conforme as informações recolhidas no *Projeto Curricular de Turma*, que gostam do estabelecimento de ensino em que estão matriculados e que, a par das aulas, o convívio com os colegas é o fator que mais os motiva.

### **1.3. Caracterização do Aluno A**

O aluno objeto deste estudo, designado por Aluno A, tem 14 anos e é do sexo masculino. No decorrer do ano letivo de 2004/2005 frequentou o Ensino Pré-Escolar no Centro de Solidariedade Social “O Pátio”. No seu relatório de avaliação global, a responsável referiu que o aluno necessitaria de apoio acrescido no 1º Ciclo do Ensino Básico de forma a conseguir acompanhar o ritmo de aprendizagem preconizado para esse nível de ensino. No referido documento é ainda referido que o aluno apresentava, em determinados momentos, um discurso confuso, omitindo sílabas, pronunciando as palavras de forma incorreta e revelando um vocabulário pobre para a sua faixa etária.

As dificuldades evidenciadas pelo Aluno A no Ensino Pré-Escolar vieram a agravar-se com a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano de 2005/2006, devido, em parte, aos problemas comportamentais que começava então a revelar. Neste contexto, no ano escolar de 2007/2008, no momento da sua matrícula no 3º ano de escolaridade, foi solicitada a sua observação por parte do Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, tendo sido considerado, pelos responsáveis do serviço, como um aluno com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Neste âmbito, foi proposta a sua integração numa turma de Percurso Curricular Alternativo. O discente terminaria o 1º Ciclo do Ensino Básico com aproveitamento insuficiente a Português e a Matemática. Perante as suas dificuldades de aprendizagem e a um

conjunto de fatores de risco de carácter ambiental, foi reforçada a importância da sua integração numa turma de Percurso Curricular Alternativo.

No ano letivo de 2009/2010, o Aluno A ingressou no Instituto Educativo de Lordemão, tendo frequentado uma turma de Percurso Curricular Alternativo, tal como tinha sido indicado anteriormente pelo Serviço de Psicologia e Orientação Escolar da sua escola de proveniência. Nesse mesmo ano letivo, transitou de ano com nível inferior a três à disciplina de Matemática. No ano escolar seguinte frequentou a mesma turma, beneficiado de um Programa de Tutoria o que contribuiu para o seu sucesso escolar, tendo transitado de ano.

No decorrer do ano letivo de 2011/2012, o Aluno A frequentou o 7º ano de escolaridade e, apesar de ter sido alvo de um Plano de Recuperação e de ter sido acompanhado pelo Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, não superou as suas dificuldades, tendo reprovado com cinco níveis inferiores a três. Neste âmbito é importante salientar que os problemas comportamentais do aluno em muito contribuíram para os resultados apresentados.

Em 2012/2013, o discente frequentou novamente o 7º ano de escolaridade no Instituto Educativo de Lordemão, tendo sido solicitada uma avaliação cognitiva diferenciada, de maneira a identificar as causas do insucesso escolar do aluno. Neste sentido, no relatório da consulta de hiperatividade do Hospital Pediátrico de Coimbra é referido que o discente apresenta perturbações de hiperatividade e de défice de atenção do tipo combinado, perturbação por oposição e défice cognitivo ligeiro, com resultados prejudicados pelo défice de atenção. Às dificuldades diagnosticadas na consulta de hiperatividade do Hospital Pediátrico de Coimbra, o referido relatório salienta ainda que, no âmbito do seu agregado familiar, se evidencia alguma incapacidade em orientar e apoiar o aluno ao nível escolar.

O Aluno A mantém uma relação cordial com todos os elementos da comunidade escolar, demonstrando sempre interesse em participar nas atividades extracurriculares propostas pela instituição de ensino que frequenta, nomeadamente na ajuda prestada na preparação da Festa de Natal e na cerimónia de encerramento do ano letivo. Neste contexto, é importante salientar que a relação de empatia

estabelecida com os colegas, com os professores e funcionários tem sido um fator fundamental para a integração do aluno no espaço escolar.

Finalmente, julgamos ser da máxima importância salientar que o Aluno A, de forma a melhorar os seus níveis de atenção e concentração em contexto de sala de aula, toma medicação durante o período letivo.

#### **1.4. Apresentação e discussão dos resultados**

O desenvolvimento de um trabalho de investigação, conforme o que nos propusemos fazer, na nossa perspetiva, supõe um conjunto de procedimentos que ultrapassam em muito o carácter metodológico e científico da própria intervenção. Desde o primeiro momento tivemos em linha de conta o facto de se tratar de uma pesquisa que tem como objeto de estudo um aluno cujos direitos deverão ser salvaguardados, de maneira a que qualquer tipo de intervenção da nossa parte não possa, de forma alguma, ser prejudicial, quer para o seu percurso académico, quer para sua vida pessoal. Por outro lado, e tendo em conta que a intervenção foi realizada em contexto de sala de aula, esta também não pode por em causa o processo de ensino-aprendizagem dos restantes elementos do grupo/turma. Ou seja, apesar da utilização da *banda desenhada* no processo de transmissão de conhecimentos, os conteúdos lecionados respeitaram os estipulados pelo Ministério de Educação, tendo por base o manual adotado no estabelecimento de ensino<sup>19</sup>, de maneira a permitir o acompanhamento das matérias lecionadas, por parte dos alunos, fora do espaço escolar.

Nesse sentido, depois de uma reunião preparatória com a Diretora de Turma do discente, na qual foi apresentado o projeto, a nossa primeira ação foi levada a cabo junto da Encarregada de Educação e do Aluno A, de forma a explicar os objetivos da pesquisa, assim como de maneira a explanar junto dos mesmos a forma como a intervenção seria levada a efeito. Julgamos ser importante salientar que foi por nós garantido, junto da Diretora de Turma, da Encarregada de Educação e do aluno que, se porventura, os seus resultados escolares sofressem qualquer alteração

---

<sup>19</sup> Amaral, C.; Neves, P. A.; Pinto, A. L. (2012). *Descobrir a História* 8. Porto: Porto Editora.

negativa, ou se alguma das responsáveis pela educação do discente sentisse que a pesquisa estaria de alguma forma a ser prejudicial na relação do mesmo com os restantes elementos do grupo/turma ou na sua vida diária, esta investigação seria imediatamente cancelada. A Encarregada de Educação do Aluno A, depois de ouvir a proposta de intervenção e de analisar os objetivos propostos para este projeto, autorizou a participação do seu educando no mesmo. Por outro lado, não podemos deixar de referir que foi também salvaguardada a posição do grupo/turma, assumindo-se, perante a Diretora de Turma, que seria tomada a mesma decisão, caso a intervenção se revelasse prejudicial para o desempenho escolar dos alunos.

Depois da apresentação do projeto ao Aluno A e à sua Encarregada de Educação, e da sua anuência na realização do mesmo, a pesquisa teve o seu início programado para o mês de fevereiro de 2014. Este trabalho de investigação foi realizado em contexto de sala de aula, enquanto docente da disciplina de História da turma. Assim, o acompanhamento do Aluno A foi levado a cabo no seio do grupo/turma, no âmbito das atividades letivas programadas para a disciplina. Neste contexto, a intervenção teve em consideração, não só os conteúdos programáticos estipulados para o 8º ano de escolaridade na disciplina de História, conforme mencionamos anteriormente, mas também a carga horária da referida disciplina, que supõe um bloco de 90 minutos e um outro de 45 minutos. Assim, depois de analisados os conteúdos programáticos e a referida carga horária, a pesquisa foi repartida por dois dos temas enunciados no manual adotado: “Tema F: Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII”, e o “Tema G: O Arranque da Revolução Industrial e o Triunfo das Revoluções Liberais”. O procedimento que seguimos, foi o seguinte: em relação ao Tema F, o subtema: “F1 – O Império Português e a Concorrência Internacional”, bem como o subtema: “F3 – A Cultura e o Iluminismo em Portugal Face à Europa” foram lecionados sem recurso à *banda desenhada*. Por sua vez, o subtema: “F2 – Absolutismo e Mercantilismo Numa Sociedade de Ordens. O Antigo Regime Português na Primeira Metade do Século XVIII”, foi objeto de intervenção e lecionado através da utilização da *banda desenhada*, o mesmo acontecendo no subtema: “A Revolução Agrícola e o Arranque



da Revolução Industrial” integrado no Tema G: “O Arranque da Revolução Industrial e o Triunfo das Revoluções Liberais”.

Os trabalhos de investigação começaram no dia 4 de fevereiro de 2014 com o início da lecionação do subtema: “ A disputa dos mares e a afirmação do Capitalismo Comercial”. Este subtema foi lecionado sem o recurso à *banda desenhada*, tendo por base o manual adotado na Escola. No decorrer das aulas, o Aluno A manteve o padrão de comportamento e de envolvimento nas atividades letivas apresentado desde o início do ano. Neste contexto, devemos salientar que o Aluno A não interrompe, nem prejudica o decorrer das aulas, mantendo um bom relacionamento, quer com o docente, quer com os restantes elementos do grupo/turma. No entanto, perante os dados recolhidos, podemos afirmar que este comportamento se deve essencialmente ao alheamento em relação ao que se passa no âmbito do espaço da sala de aula. Ou seja, os elementos recolhidos demonstram que, na altura em que ocorreu a investigação, o Aluno A não realizou o registo dos conteúdos lecionados no seu caderno diário e não concluiu nenhuma das tarefas propostas na aula, demonstrando ainda uma total apatia perante os temas em análise. Quando questionado sobre algum dos temas em estudo, as intervenções do Aluno A foram desajustadas, revelando o seu fraco grau de concentração, tal como se evidencia na grelha de observação em sala de aula do dia 30 de janeiro de 2014, apresentada na página 104.

Este modelo de comportamento e de envolvimento nas aulas manteve-se ao longo das aulas em que se lecionou este subtema, com exceção de dois momentos, os quais serão, posteriormente, objeto de uma análise mais cuidada. Apesar de o Aluno A estar ciente que a sua postura na aula, bem como a sua participação e envolvimento nas tarefas propostas estavam a ser monitorizados, de um modo geral, não revelou qualquer alteração nos resultados apresentados, não modificando a sua atitude, quer em relação aos conteúdos propostos, quer em relação às atividades levadas a cabo em contexto de sala de aula. Os resultados obtidos na aula de preparação para a ficha de avaliação de conhecimentos mantiveram o padrão obtido até àquele ao momento. O Aluno A continuou a demonstrar um total desprendimento em relação ao que se passava no interior da sala de aula e aos conteúdos abordados,

não concluindo grande parte das tarefas propostas pelo docente para consolidação dos conhecimentos. Este comportamento reflete-se nas grelhas de observação relativas às aulas lecionadas nos dias 20 de fevereiro e 11 de março de 2014, conforme Quadros 1, 2 e 3.

#### QUADRO 1 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – 30/01/2014

<b>Nome do aluno:</b> Aluno A. <b>Professor:</b> Luís Manuel Frias Rato Martins	<b>Data:</b> 30/01/2014
--	-------------------------

Observação	Escala de verificação				
	Muito Fraco	Fraco	Suf.	Bom	Muito Bom
Esteve concentrado nas atividades em contexto de sala de aula		X			
Registo dos conteúdos da aula no caderno diário de forma organizada	X				
Concluiu as tarefas propostas no decorrer do período letivo	X				
Intervenções adequadas aos temas em análise	X				
Envolvimento nas atividades/tarefas propostas no decorrer da aula	X				
Comportamento adequado ao contexto de sala de aula			X		

Fonte: Elaboração própria.

**QUADRO 2 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – 20/02/2014**

<b>Nome do aluno:</b> Aluno A	<b>Data:</b> 20/02/2014
<b>Professor:</b> Luís Manuel Frias Rato Martins	

<b>Observação</b>	<b>Escala de verificação</b>				
	Muito Fraco	Fraco	Suf.	Bom	Muito Bom
Esteve concentrado nas atividades em contexto de sala de aula	X				
Registo dos conteúdos da aula no caderno diário de forma organizada	X				
Concluiu as tarefas propostas no decorrer do período letivo	X				
Intervenções adequadas aos temas em análise	X				
Envolvimento nas atividades/tarefas propostas no decorrer da aula	X				
Comportamento adequado ao contexto de sala de aula			X		

Fonte: Elaboração própria.

### QUADRO 3 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – 11/03/2014

<b>Nome do aluno:</b> Aluno A <b>Professor:</b> Luís Manuel Frias Rato Martins	<b>Data:</b> 11/03/2014
---	-------------------------

Observação	Escala de verificação				
	Muito Fraco	Fraco	Suf.	Bom	Muito Bom
Esteve concentrado nas atividades em contexto de sala de aula		X			
Registo dos conteúdos da aula no caderno diário de forma organizada	X				
Concluiu as tarefas propostas no decorrer do período letivo		X			
Intervenções adequadas aos temas em análise	X				
Envolvimento nas atividades/tarefas propostas no decorrer da aula	X				
Comportamento adequado ao contexto de sala de aula			X		

Fonte: Elaboração própria.

Apesar dos resultados apresentados, como referimos anteriormente, julgamos ser da maior importância salientar os dois momentos, a que já nos referimos, em que, apesar de não ser utilizada a *banda desenhada* para a transmissão dos conteúdos, a postura do Aluno A se alterou. Estes momentos corresponderam às duas aulas em que se realizou a visualização de excertos de filmes como forma, não só de motivar os alunos, mas também de maneira a ilustrar as realidades históricas propostas para análise nas aulas em questão. O primeiro desses momentos aconteceu com a visualização de um excerto do filme: “Elizabeth – A Idade do Ouro”, na aula em que foram lecionados os conteúdos relacionados com a ascensão económica e colonial da Europa do Norte e a formação do Império Inglês, no dia 11 de fevereiro de 2014. Nesta aula o aluno alterou a postura que mantinha em contexto de sala de aula e, apesar de continuar a não efetuar o registo dos conteúdos lecionados no seu caderno diário, esteve mais concentrado, demonstrando uma ligeira melhoria no grau de envolvimento nas tarefas propostas, realizando intervenções oportunas e adequadas ao tema em análise. O segundo momento em que se verificaram alterações nos resultados registados pelo Aluno A deu-se na aula em que foi abordado o tema relacionado com a prosperidade dos tráficos comerciais atlânticos no decorrer do século XVIII e com o tráfico de escravos das costas de África para o Brasil. Nesta aula, como forma de ilustrar as condições de vida dos escravos africanos foi realizada a visualização de um excerto do filme: “Amistad”, no dia 27 de fevereiro de 2014. Nesta aula o envolvimento do Aluno A melhorou significativamente em relação ao que vinha a acontecer, empenhando-se nas tarefas propostas para a aula e mantendo-se concentrado no decorrer da mesma. Não podemos deixar de salientar que as melhorias registadas no envolvimento do Aluno A nas tarefas propostas e na sua participação na aula, indissociáveis do seu diferente grau de concentração, ocorreram nas duas aulas em que, apesar de não se realizar o recurso à *banda desenhada*, se utilizou a imagem, especificamente através da utilização de excertos de filmes, como forma de ilustrar os conteúdos lecionados. Estes dados permitem-nos concluir que a utilização dos meios audiovisuais, em

particular o recurso a filmes que abordem temáticas históricas são um instrumento importante para motivar os alunos com *PHDA*, aumentando assim a sua concentração nas aulas, tal como se reflete nas grelhas de observação que foram efetuadas e que se apresentam nos Quadros 4 e 5.

#### QUADRO 4 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – 11/02/2014

<b>Nome do aluno:</b> Aluno A <b>Professor:</b> Luís Manuel Frias Rato Martins	<b>Data:</b> 11/02/2014
---	-------------------------

Observação	Escala de verificação				
	Muito Fraco	Fraco	Suf.	Bom	Muito Bom
Esteve concentrado nas atividades em contexto de sala de aula			X		
Registo dos conteúdos da aula no caderno diário de forma organizada	X				
Concluiu as tarefas propostas no decorrer do período letivo		X			
Intervenções adequadas aos temas em análise			X		
Envolvimento nas atividades/tarefas propostas no decorrer da aula		X			
Comportamento adequado ao contexto de sala de aula			X		

Fonte: Elaboração própria.

**QUADRO 5 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – 27/02/2014**

**Nome do aluno:** Aluno A.  
**Professor:** Luís Manuel Frias Rato Martins

**Data:** 27/02/2014

Observação	Escala de verificação				
	Muito Fraco	Fraco	Suf.	Bom	Muito Bom
Esteve concentrado nas atividades em contexto de sala de aula			X		
Registo dos conteúdos da aula no caderno diário de forma organizada		X			
Concluiu as tarefas propostas no decorrer do período letivo			X		
Intervenções adequadas aos temas em análise			X		
Envolvimento nas atividades/tarefas propostas no decorrer da aula			X		
Comportamento adequado ao contexto de sala de aula			X		

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, em relação a esta primeira fase da investigação devemos destacar que o Aluno A, na avaliação escrita no 2º período, não atingiu os objetivos mínimos estabelecidos para a disciplina de História, tal como se constata na grelha de avaliação sumativa do 2º Período apresentada no Quadro 6/Aluno nº 13. Este facto deve-se, em nosso entender, à falta de métodos de estudo e hábitos de trabalho por parte do aluno, e ao seu desinteresse em relação aos conteúdos abordados no decorrer das aulas, situações indissociáveis das condicionantes impostas ao aluno pela *Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*.

## QUADRO 6 - GRELHA DE CLASSIFICAÇÃO AVALIAÇÃO SUMATIVA 2º PERÍODO

Ficha de avaliação de 13/03/2014

Turma X

N.º	Nome	Questão	1.1	2	3	4.1	5	6	1.1	2	3.1	3.2	3.3	1	2					Total	Classificação
		Cotação	9	10	10	12	6	6	6	15	4	6	5	6	5					100	
1	Aluno 1		3	8	10	12	6	6	6	10	4	6	5	6	5					87	Bom
2	Aluno 2		6	6	8	4	6	6	6	5	4	6	5	3	0					65	Suficiente
3	Aluno 3		3	10	10	12	6	6	6	15	4	6	5	6	5					94	Muito Bom
4	Aluno 4		3	4	8	12	6	6	6	10	4	6	5	6	5					81	Bom
5	Aluno 5		3	8	8	12	6	3	6	10	4	6	5	6	5					82	Bom
6	Aluno 6		3	4	10	4	6	3	0	0	4	6	5	6	5					56	Suficiente
7	Aluno 7		3	10	8	8	6	6	5	0	4	3	5	6	5					69	Suficiente
8	Aluno 8		3	5	8	12	4	6	6	10	4	3	5	3	0					69	Suficiente
9	Aluno 9		3	8	8	12	6	6	6	10	4	6	5	6	5					85	Bom
10	Aluno 10		0	6	8	8	6	3	6	10	4	3	5	6	0					65	Suficiente
11	Aluno 11		0	2	10	4	6	6	6	10	4	6	5	0	5					64	Suficiente
12	Aluno 12		3	6	10	12	6	6	6	10	4	6	5	6	5					85	Bom
13	Aluno A		9	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0					13	Muito Insuf.
14	Aluno 14		6	2	6	8	6	6	6	5	4	3	5	3	0					60	Suficiente
15	Aluno 15		0	8	8	4	4	6	6	5	4	6	5	3	5					64	Suficiente
16	Aluno 16		3	10	10	10	6	6	6	10	4	6	5	6	5					87	Bom
17	Aluno 17		3	10	8	12	6	6	6	15	4	6	5	6	0					87	Bom
18	Aluno 18		6	10	10	12	6	6	5	15	4	6	5	6	5					96	Muito Bom
19	Aluno 19		3	8	8	0	4	6	3	5	4	3	5	6	0					55	Suficiente
20	Aluno 20		3	8	10	12	6	6	6	15	4	6	5	6	5					92	Muito Bom
21	Aluno 21		0	8	6	8	2	0	6	10	4	6	5	6	0					61	Suficiente
22	Aluno 22		3	10	8	10	3	6	6	10	4	6	5	6	0					77	Bom
23	Aluno 23		3	8	10	10	6	6	0	10	4	3	5	3	5					73	Bom
24	Aluno 24		6	8	10	12	4	6	6	13	4	6	5	6	5					91	Muito Bom
25	Aluno 25		9	5	0	12	6	0	0	15	0	0	5	0	0					52	Suficiente
26	Aluno 26		3	8	10	8	6	6	6	10	4	3	5	0	5					74	Bom
27	Aluno 27																				
28	Aluno 28		3	0	8	4	6	4	6	0	4	0	5	3	0					43	Insuficiente
29	Aluno 29		0	4	4	0	1	0	3	0	4	6	5	6	0					33	Insuficiente
30	Aluno 30		3	6	4	8	6	6	3	10	4	6	5	3	5					69	Suficiente
31	Aluno 31																				
32	Aluno 32		3	4	10	8	6	6	6	5	4	3	5	6	5					71	Bom

Fonte: Elaboração própria.



Como referimos anteriormente, o facto da intervenção se realizar em contexto de sala de aula implica que todos os elementos do grupo/turma estivessem inseridos na dinâmica proposta. Por esse motivo, uma das principais preocupações desta pesquisa prendeu-se com a situação de a utilização da *banda desenhada* não poder condicionar, de forma alguma, o processo de ensino-aprendizagem de qualquer um dos alunos. Assim, tivemos, desde o primeiro momento, não só o cuidado de organizar a *banda desenhada* respeitando na íntegra os conteúdos definidos pelo Ministério da Educação para o 8º ano de escolaridade na disciplina de História, mas também a preocupação de transmitir, através das *falas* do narrador e das personagens, os conteúdos veiculados pelo manual adotado, para que, dessa forma, todos os alunos tivessem acesso aos textos essenciais ao estudo da disciplina fora da sala de aula<sup>20</sup>.

A intervenção teve início com a apresentação aos alunos da personagem principal adotada por nós na banda desenhada. Tal ocorreu no mês de março de 2014. A mesma foi sendo apresentada ao longo do trabalho, com o vestuário e a aparência de cada um dos períodos da história propostos para análise<sup>21</sup>, desempenhando, em simultâneo, a função de narrador dos acontecimentos. Em seguida, com o apoio de desenhos por nós elaborados, foi sendo veiculada a mensagem pretendida através da construção de uma narrativa histórica transmitida, quer pela personagem que desempenhava o papel de narrador, quer através da imagem com recurso a *balões*, ou a *legendas* quando a personagem principal não estava representada na *vinheta*.

Desde o início da intervenção com recurso à *banda desenhada* pudemos constatar que a atitude do Aluno A em relação aos conteúdos propostos para a aula, bem como a sua própria postura em sala de aula, se alterou. O seu interesse na personagem por nós criada, bem como a curiosidade revelada em relação a diversos elementos representados nas imagens, tal como o vestuário ou os navios apresentados, evidenciou um interesse por parte do aluno que ainda não tinha sido demonstrado em contexto de sala de aula. Neste sentido o Aluno passou a participar

---

<sup>20</sup> Ver anexo 6.

<sup>21</sup> Ver anexo 7.

mais ativamente nas aulas, questionando o docente sempre que surgia uma imagem ou uma figura que despertasse o seu interesse. A desatenção e alheamento que registámos no primeiro momento da pesquisa, em que o recurso à *banda desenhada* não ocorrera, deu lugar a uma atitude de curiosidade e de expectativa em relação à aula seguinte. Assim, por várias vezes, o Aluno A permaneceu na sala, mesmo depois do final da aula, tendo em vista questionar o docente sobre informação representada na *banda desenhada*, seja em relação aos navios representados nos desenhos, seja em relação às armas que remetiam para uma determinada batalha referida no decorrer da aula. Estas alterações evidenciam-se nos Quadros de observação das aulas lecionadas nos dias 27 de março e 7 de maio de 2014, conforme Quadros 7 e 8.

A evolução ocorrida no desempenho escolar do Aluno A foi sentida ao longo de todo o período da intervenção com *banda desenhada*, de tal forma que, no mês de maio, já se registavam melhorias significativas no seu envolvimento nas atividades propostas para as aulas, salvaguardando aquelas que implicavam a leitura ou redação de texto, nas quais o Aluno A continuava a apresentar reservas em participar.

Assim, apesar de o Aluno A continuar a revelar algumas lacunas no que diz respeito à organização do seu caderno diário e ao registo neste dos conteúdos abordados, bem como à sua participação em atividades de leitura e na resolução de fichas de trabalho propostas pelo docente para a aula, julgamos que estas lacunas se deviam, particularmente, às dificuldades sentidas pelo Aluno A ao nível da leitura e da escrita, e à sua falta de hábitos e métodos de trabalho.

**QUADRO 7 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – 27/03/2014**

<b>Nome do aluno:</b> Aluno A	<b>Data:</b> 27/03/2014
<b>Professor:</b> Luís Manuel Frias Rato Martins	

<b>Observação</b>	<b>Escala de verificação</b>				
	Muito Fraco	Fraco	Suf.	Bom	Muito Bom
Esteve concentrado nas atividades em contexto de sala de aula			X		
Registo dos conteúdos da aula no caderno diário de forma organizada		X			
Concluiu as tarefas propostas no decorrer do período letivo		X			
Intervenções adequadas aos temas em análise			X		
Envolvimento nas atividades/tarefas propostas no decorrer da aula			X		
Comportamento adequado ao contexto de sala de aula			X		

Fonte: Elaboração própria.

**QUADRO 8 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA – 07/05/2014**

<b>Nome do aluno:</b> Aluno A. <b>Professor:</b> Luís Manuel Frias Rato Martins	<b>Data:</b> 07/05/2014
--	-------------------------

Observação	Escala de verificação				
	Muito Fraco	Fraco	Suficiente	Bom	Muito Bom
Esteve concentrado nas atividades em contexto de sala de aula			X		
Registo dos conteúdos da aula no caderno diário de forma organizada		X			
Concluiu as tarefas propostas no decorrer do período letivo			X		
Intervenções adequadas aos temas em análise			X		
Envolvimento nas atividades/tarefas propostas no decorrer da aula			X		
Comportamento adequado ao contexto de sala de aula			X		

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, gostaríamos de salientar que o Aluno A, para além de melhorar significativamente o seu desempenho em contexto de sala de aula, obteve uma melhoria significativa na sua avaliação escrita. Esta, apesar de não ter atingido os níveis considerados suficientes para a obtenção de um nível positivo à disciplina de História, tal como se verifica pela grelha de avaliação sumativa apresentada no Quadro 9/Aluno nº 13 representa, em nossa opinião, uma vitória significativa para o aluno em termos de valorização pessoal. Neste ponto reforçamos a nossa opinião sobre a importância das dificuldades que o Aluno A apresenta nas áreas da leitura e da escrita, as quais, conjuntamente com a falta de hábitos de estudo e de trabalho se revelaram como os principais obstáculos na obtenção do sucesso escolar por parte do Aluno A. Apesar do interesse crescente do discente nos conteúdos lecionados, assim como da alteração da sua postura no decorrer das aulas, estas lacunas impediram a obtenção de melhores resultados.

### QUADRO 9 - GRELHA DE CLASSIFICAÇÃO AVALIAÇÃO SUMATIVA 3º PERÍODO

Ficha de avaliação de 13/05/2014  
Turma 8º x

N.º	Nome	Questão	1	2	3	4	5	6.1	7	8.1	9.1	1	2	3	4.1	4.2				Total	Classificação
		Cotação	10	5	5	5	9	15	10	6	6	10	5	4	5	5				100	
1	Aluno 1		10	5	5	5	0	15	10	6	6	8	5	3	0	5				83	Bom
2	Aluno 2		5	5	2,5	5	3	7,5	5	3	0	3	0	3	0	0				42	Insuficiente
3	Aluno 3		10	5	5	5	6	15	10	6	6	4	5	4	5	5				91	Muito Bom
4	Aluno 4		5	5	5	5	9	15	7,5	6	6	6	5	3	5	2,5				85	Bom
5	Aluno 5		5	5	5	5	5	5	7,5	6	6	8	5	3	5	2,5				73	Bom
6	Aluno 6		10	5	5	5	0	5	5	3	0	0	0	3	5	0				46	Insuficiente
7	Aluno 7		10	5	5	5	3	15	10	6	6	8	5	4	5	5				92	Muito Bom
8	Aluno 8		5	5	5	5	6	5	5	6	2	0	0	3	0	0				47	Insuficiente
9	Aluno 9		7,5	5	5	5	0	15	7,5	6	6	8	5	3	5	5				83	Bom
10	Aluno 10		5	5	0	0	0	7,5	0	3	6	8	5	4	5	2,5				51	Suficiente
11	Aluno 11		5	5	5	5	0	7,5	7,5	0	2	4	5	0	0	5				51	Suficiente
12	Aluno 12		5	5	5	5	6	7,5	7,5	0	2	4	5	4	5	0				61	Suficiente
13	Aluno A		2,5	5	5	0	3	7,5	7,5	0	2	0	0	4	5	2,5				44	Insuficiente
14	Aluno 14		10	5	0	5	0	15	7,5	3	2	5	5	4	5	2,5				69	Suficiente
15	Aluno 15		2,5	5	0	5	0	7,5	7,5	3	2	0	0	0	5	2,5				40	Insuficiente
16	Aluno 16		7,5	5	2,5	5	0	7,5	10	0	2	2,5	0	4	5	0				51	Suficiente
17	Aluno 17		7,5	5	5	5	9	7,5	7,5	3	2	5	5	0	0	2,5				64	Suficiente
18	Aluno 18		10	5	5	5	0	15	10	6	6	10	5	4	5	5				91	Muito Bom
19	Aluno 19		5	0	2,5	0	0	7,5	0	3	0	5	5	0	0	0				28	Insuficiente
20	Aluno 20		5	3	5	5	6	15	10	6	6	10	5	4	5	5				90	Muito Bom
21	Aluno 21		7,5	5	0	5	6	7,5	0	6	2	5	5	2	5	5				61	Suficiente
22	Aluno 22		2,5	5	0	5	6	7,5	5	0	0	0	4	2	0	0				37	Insuficiente
23	Aluno 23		5	5	5	5	9	7,5	7,5	3	5	8	2,5	0	0	2,5				65	Suficiente
24	Aluno 24		10	5	5	5	9	15	10	6	5	8	5	4	5	5				97	Muito Bom
25	Aluno 25		5	0	5	0	6	7,5	7,5	6	6	5	4	0	0	0				52	Suficiente
26	Aluno 26		5	5	5	5	9	15	7,5	6	5	5	5	0	0	2,5				75	Bom
27																					
28	Aluno 28		0	5	0	5	9	7,5	7,5	0	0	0	4	2	0	5				45	Insuficiente
29	Aluno 29		5	0	2,5	5	9	7,5	7,5	6	2	5	4	4	5	2,5				65	Suficiente
30	Aluno 30		0	5	2,5	5	9	7,5	10	6	0	0	5	2	0	5				57	Suficiente
31																					
32	Aluno 32		7,5	5	5	5	3	7,5	7,5	6	6	8	5	4	5	2,5				77	Bom
Média:																			59,78125		

Fonte: Elaboração própria.

## CONCLUSÃO

O trabalho de investigação realizado permitiu-nos concluir que a utilização da *banda desenhada* em contexto de sala de aula no ensino da disciplina de História a alunos com *PHDA* é um instrumento precioso para superar, em grande medida, as dificuldades apresentadas por estes jovens. A articulação das imagens e das cores com o texto verbal permitem, segundo os dados por nós recolhidos, despertar a curiosidade destes alunos para as situações apresentadas, permitindo, dessa forma, cativar a atenção dos mesmos por um período de tempo mais prolongado. Este fato permite-lhes prestar atenção não só ao desenho apresentado, mas também compreender a explicação transmitida. Julgamos ser importante realçar que segundo os dados veiculados por Proença (1990) a visão é o sentido mais importante na aquisição e retenção de conhecimentos. A autora reforça a sua opinião ao referir que a imagem “pode desempenhar um papel tão importante como o documento escrito quando analisada de forma a fornecer e sistematizar conhecimentos, já que através dela é possível transmitir um número quase ilimitado de informações sobre costumes, crenças, cerimónias, pessoas técnicas, arte, etc.” (Proença, 1990, p. 105). Neste sentido, podemos afirmar que a importância da imagem a que a autora se refere num âmbito geral, também se aplica, em particular, a alunos com *PHDA*. Julgamos que os elementos a que a autora faz alusão são no ensino da História ainda mais importantes, pois através da sua representação em imagens, nomeadamente através do desenho, é possível recriar e reproduzir de forma aliciante para os jovens, tradições, costumes e culturas que existiram no passado.

Face ao exposto podemos afirmar que foram atingidos os objetivos definidos neste estudo, na medida em que o aluno A melhorou significativamente o seu desempenho em contexto de sala de aula. No entanto, o estudo realizado permite também concluir que, apesar do êxito alcançado em relação à motivação do aluno objeto de estudo e ao envolvimento do mesmo em contexto de sala de aula, através utilização da *banda desenhada* no ensino da História a alunos com *PHDA*, esta não é de forma alguma suficiente para alcançar o sucesso educativo por parte dos discentes. Julgamos indispensável salientar que as dificuldades encontradas indicam que é necessário um plano interdisciplinar que permita o trabalho simultâneo em

diversas valências de maneira a que seja possível retirar o máximo resultado de pesquisas desta natureza. Mais uma vez salientamos que as dificuldades elencadas por autores como Rodrigues e Antunes (2014) ou por Selikowitz (2010), referidas no capítulo 2.4.1. só serão superadas, em nosso entender, se existir um trabalho que envolva conjuntamente várias disciplinas. Como exemplo, podemos referir a importância do conhecimento da língua para a compreensão das *legendas* ou *balões* representados nas imagens propostas aos alunos. A imagem apesar de cativar a atenção do aluno e de despertar a sua curiosidade, não é suficiente para que este mesmo aluno consiga decodificar a mensagem que lhe é transmitida nas *falas* das personagens representadas. Este facto é também observável na realização dos testes de avaliação, nos quais os discentes devem transmitir os conhecimentos adquiridos ao longo de um determinado período letivo. Neste ponto, julgamos de extrema importância salientar a necessidade de se implementarem métodos de avaliação adaptados à situação específica em foco, pois apesar de os Aluno A, por se sentir motivado com o recurso à *banda desenhada*, ter adquirido diversos conhecimentos sobre um dos conteúdos escolares propostos, só através destes mesmos métodos de avaliação adaptados foi capaz de transmitir os conhecimentos adquiridos de forma a melhorar os níveis de avaliação. Neste aspeto, gostaríamos que este trabalho pudesse representar um ponto de partida para futuras investigações sobre, não só a utilização da *banda desenhada* na sala de aula, mas também na possibilidade da utilização dessa forma de comunicação em diversas disciplinas de forma a explorar ao máximo as suas potencialidades.

Por fim, gostaríamos de salientar que consideramos de extrema importância o estabelecimento de uma estreita ligação entre o docente e o núcleo familiar em que o jovem está inserido, de maneira a que exista um acompanhamento permanente do mesmo fora do contexto escolar, de modo a permitir estimular no aluno a criação de hábitos de estudo que respondam às suas necessidades específicas.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, S. (2014a). O que é a PHDA. *In* Neto (Cord.). *Hiperatividade e Défice de Atenção* (pp. 17-20). Lisboa: Verso de Kapa.

Afonso, S. (2014b). Novos critérios de diagnóstico e diferentes formas clínicas. *In* Neto (Cord.). *Hiperatividade e Défice de Atenção* (pp. 35-40). Lisboa: Verso de Kapa.

Alves, A. (2007). *E-Portefólio: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado) Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7178>. Consultado em 19/02/2015.

Amaral, C., Neves, P. A., Pinto, A. L. (2012). *Descobrir a História* 8. Porto: Porto Editora.

Antunes, R. (2014). Implicações na escola. *In* Neto (Cord.). *Hiperatividade e Défice de Atenção* (pp. 49-52). Lisboa: Verso de Kapa.

Barca, I., Solé, M. (2012). *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*. REIFOP, 15 (1), 91-100. Disponível em: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335399016.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399016.pdf). Consultado em: 23/03/2015.

Barros, E. (2014). A criança com PHDA – a perspetiva do professor. *In* Neto (Cord.). *Hiperatividade e Défice de Atenção* (pp. 82-92). Lisboa: Verso de Kapa.

Bloch, M. (1993). *Introdução à História*. (6ª ed.). Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Braudel, F. (1986). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Bréjard, V., Bonnet, A. (2014). *A hiperatividade na criança: Psicologia de Bolso*. Lisboa: Climepsi Editores.

Cardona, F., Turrueña, M. (2011). *12 ideas clave para enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

Citron, S. (1990). *Ensinar história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

Cruz, E. (2008). *Procedimento de avaliação e intervenção em crianças com défice de atenção com hiperactividade*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Deus, A. (1997). *Os comics em Portugal: uma história da banda desenhada*. Lisboa: CotoviaBedeteca de Lisboa.

Espaço da História. (s.d.). *A História do Palácio de Versalhes*. Disponível em <http://espacodahistoriasempre.blogspot>. Consultado em 01/03/2014.

Ferreira, J. (2014). Perspetiva histórica da PHDA. In Neto (Cord.). *Hiperatividade e Défice de Atenção* (pp. 21-25). Lisboa: Verso de Kapa.

Fertuzinhos, C. (2004). *A aprendizagem da história no 1o ciclo do Ensino Básico e o uso do texto prosa e da banda desenhada : um estudo com alunos do 4o ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/703>. Consultado em 24/04/2015.

Figueiredo, M. (2010). *A Banda Desenhada como recurso didáctico nas aulas de língua materna e de língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Porto. Disponível em: <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/54861/2/tesemestmonicafigueiredo000122924.pdf> . Consultado em 28/06/2013.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Gomes, J. (2010). *As potencialidades pedagógicas da banda desenhada nas aulas de Português língua não materna* (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/55382>. Consultado em 04/10/2014.

Guimarães, E. (s.d.). *Uma caracterização ampla para a história em quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão*. Disponível em: <http://klicarte.no.sapo.pt/historiaeartes.pdf>. Consultado em 15/04/2015.

Hobsbawn, E. (2010). *Escritos Sobre a História*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Houaiss. (2005). Banda Desenhada. In *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. (Tomo III, p. 1122). Lisboa: Temas e Debates.

Lopes, J. (2003). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.

Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas 2º Ciclo* (Vol. I). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=18>. Consultado em 04/04/2015.

Ministério da Educação. (2004). *1º Ciclo do Ensino Básico: Organização Curricular e Programas* (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Disponível em <http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c>. Consultado em: 04/04/2015.

Ministério da Educação. (2012a). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2º Ciclo*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2>. Consultado em 05/04/2015.

Ministério da Educação. (2012b). *Metas Curriculares de História do Ensino Básico – 3º Ciclo*. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=19>. Consultado em 05/04/2015.

Mota, A. (2012). *A banda desenhada como representação gráfica-verbal na aprendizagem de História e Geografia* (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29172>. Consultado em: 13/04/2015.

Nascimento, C., Ferreira, J. (2014). Etiologia: porque se tem PHDA. In Neto (Cord.). *Hiperatividade e Défice de Atenção* (pp. 26-29). Lisboa: Verso de Kapa.

Netter, F. (2000) *Atlas de Anatomia Humana*. 2ed. Porto Alegre: Artmed. Disponível em: <http://www.auladeanatomia.com/neurologia/telencefalo.htm>. Consultado em: 16/02/2015.

Pessoa, A. (s.d.). *História em quadrinhos: um meio intermediário*. São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: [www.bocc.ubi.pt/pag/pessoa-alberto-historias-em-quadrinhos.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/pessoa-alberto-historias-em-quadrinhos.pdf). Consultado em: 15/04/2015.

Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. Alfragide: Texto Editores.

Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História: Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livres Horizontes.

Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ramos, V. (2012). *A banda desenhada como recurso didático nas aulas de Espanhol, Língua Estrangeira* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada 2012). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/8602>. Consultado em 04/10/2014.

Reis, C., Lopes, A. (2007). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.

Rodrigues, A., Antunes, N. (2014). *Mais forte do que eu! Hiperatividade e défice de atenção: causas, consequências e soluções*. Alfragide: Lua de Papel.

Rosa, C., Antunes, R. (2014). Dificuldades de aprendizagem. In Neto (Cord.). *Hiperatividade e Défice de Atenção* (pp. 163-167). Lisboa: Verso de Kapa.

Sá, L. (2010). *Dicionário universal de banda desenhada: pequeno léxico disléxico*. Caldas da Rainha: Pedra no Charco.

Sauvé, C. (2006). *Domesticar a Hiperactividade e o Défice de Atenção*. Crescer & Viver. Lisboa: Climepsi.

Solé, M. (2009). *A história no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento* (Dissertação de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho. Instituto da Criança. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10153>. Consultado em: 21/08/2014.

Solikowitz, M. (2010). *Défice de Atenção e Hiperactividade*. Alfragide: Texto Editores.

Sosin, D., Sosin, M. (2006). *Compreender a Desordem Por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Coleção Educação e Universidade. Porto: Porto Editora.

Verbo. (1998). Banda desenhada. In *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (Vol. IV, p. 100). Lisboa/São Paulo: Verbo.

Vieira, D. (2012). *A banda desenhada como recurso para estimular a aprendizagem da gramática nas aulas de línguas estrangeiras* (Relatório Final de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário). Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/54861>. Consultado em: 13/04/2015.

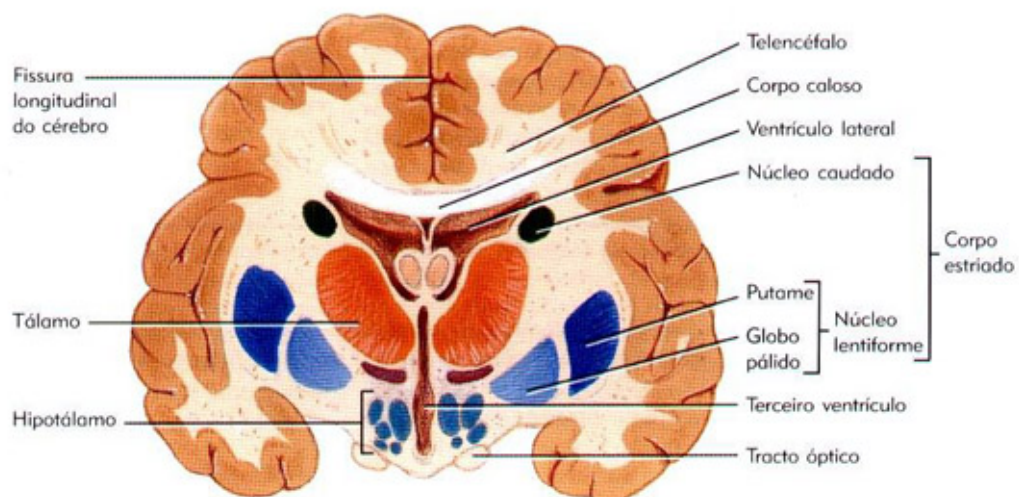
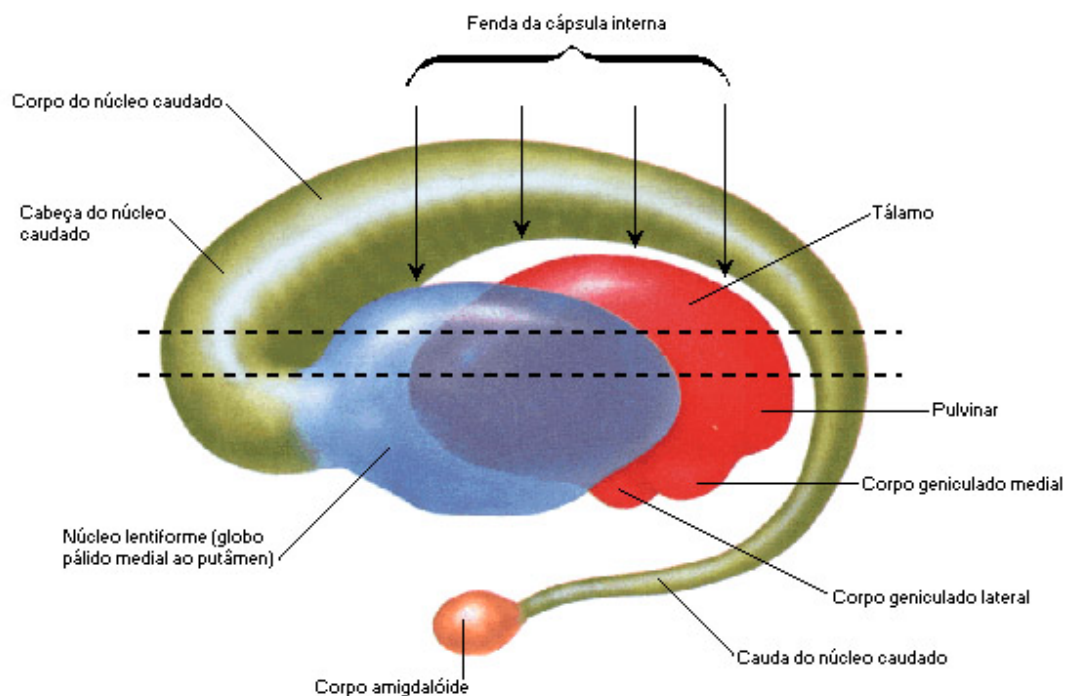


## **ANEXOS**





## ANEXO 1 – NÚCLEOS CAUDADOS



Fonte: Netter, 2000.



**ANEXO 2 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

<b>Observação na sala de aula dos comportamentos com défice de atenção.</b> <b>Professor</b> _____. <b>Escola:</b> _____. <b>Criança:</b> _____. <b>Nível de Escolaridade:</b> _____. <b>Idade:</b> _____		
<b>Tipo de Atividade</b>	<b>Comportamento da Criança</b>	<b>Data/Tempo</b>

Fonte: Cruz, 2008.

Cartão Escola-Casa Dezembro 2013					
	Segunda (9)	Terça (10)	Quarta (11)	Quinta (12)	Sexta (13)
Pôr a lancheira e o casaco no cabide	✗	✗	✗		✗
Chegar à sala de aula, sentar-se no lugar e ficar sentado	✗	✗	✗		✗
Passar a data do quadro	✗		✗	✗	✗
<b>Total</b>	3 pontos	2 pontos	3 pontos	1 ponto	3 pontos
<b>Total da semana</b>	12 pontos				

Fonte: Rodrigues, A. &amp; Antunes, 2014.



### ANEXO 3 – CONSTITUINTES DA BANDA DESENHADA

#### Prancha de Banda Desenhada

##### Tira

##### Vinheta



##### Cartucho

Fonte: Ilustração - elaboração própria; texto - adaptado de Amaral *et al.*, 2012.

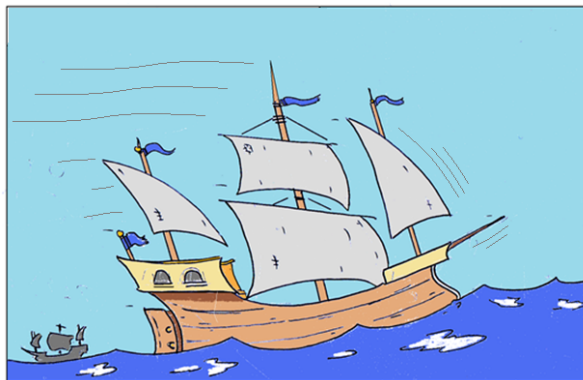


## ANEXO 4 – CONSTITUINTES DA BANDA DESENHADA

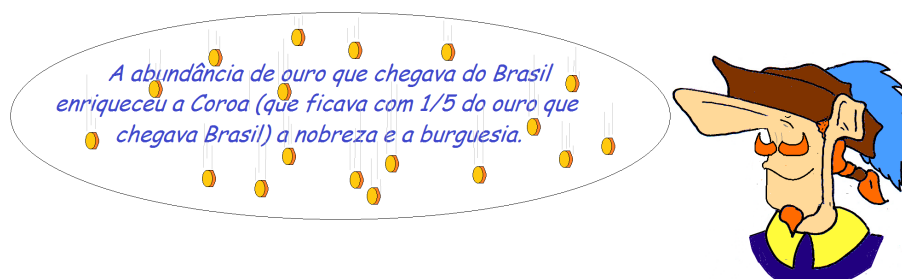
### Jogo de Cores



### Signos cinéticos



### Metáforas Visuais



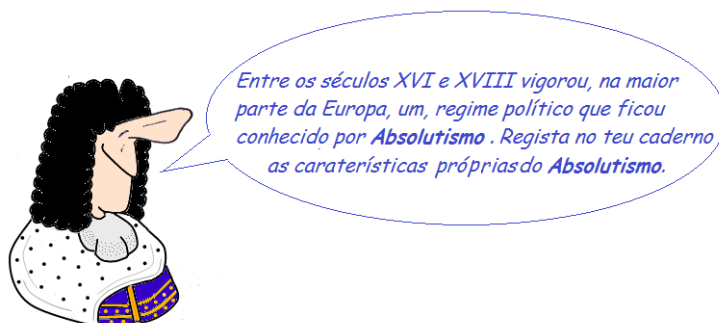
Fonte: Ilustração - elaboração própria; texto - adaptado de Amaral *et al.*, 2012.





## ANEXO 5 – CONSTITUINTES DA BANDA DESENHADA

### Balão de Fala



### Balão de Pensamento



### Legenda



### Balão de Fala em Voz Alta



### Onomatopeias

Fonte: Ilustração - elaboração própria; texto - adaptado de Amaral *et al.*, 2012.



## ANEXO 6 – AULA/CONTEÚDOS: O ABSOLUTISMO



Entre os séculos XVI e XVIII vigorou, na maior parte da Europa, um regime político que ficou conhecido por **Absolutismo**. Regista no teu caderno as características próprias do **Absolutismo**.

As principais características do **Absolutismo** eram:

- A ideia do direito divino dos reis, ou seja, defendia-se que, como o rei recebia o seu poder diretamente de Deus, todos os seus súbditos lhe deviam respeito e total obediência. O rei apenas prestava contas a Deus.
- O monarca governava em nome de Deus.



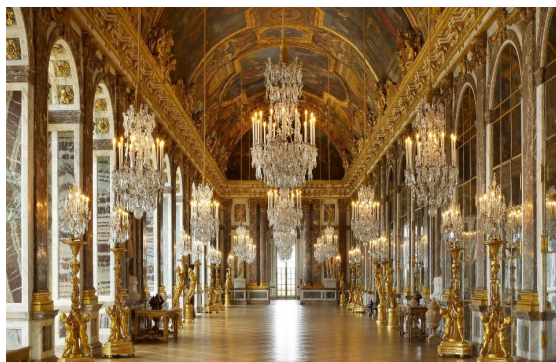
- O rei concentrava em si todos os poderes e funções do Estado: a política, a justiça, a administração e a economia. O mercantilismo, ao permitir o controlo da economia pelo rei, era também uma forma de **Absolutismo**.
- Todos os grupos estavam subjugados pelo rei.

O **Absolutismo** resultou da tendência de centralização do poder régio que já vinha dos finais da Idade Média e teve o seu representante máximo no rei francês, Luís XIV, o "Rei Sol", que afirmava: «O Estado sou eu».



Fonte: Ilustração - elaboração própria; texto - adaptado de Amaral *et al.*, 2012.

## O PALÁCIO DE VERSALHES



Fonte: Espaço da História, s.d.



## ANEXO 7 - PROTAGONISTA



*Este tratado estimulou a produção de vinho, sobretudo do vinho do Porto, por outro lado levou ao abandono da política manufactureira que se havia iniciado em Portugal.*

### Mercador português do século XVII

*Após a morte de D. João V sucedeu-lhe o seu filho D. José I. Este nomeou para seu ministro **Sebastião José de Carvalho e Melo**, a quem concedeu o título de Marquês de Pombal. O Absolutismo atingia a sua última fase, designada de **despotismo esclarecido** ou **iluminado**, associando ao poder absoluto as ideias de **progresso e modernização**.*



### Monarca português do século XVIII

Fonte: Ilustração - elaboração própria; texto - adaptado de Amaral *et al.*, 2012.

